

Victoria, Reinsperger, Britta Ehrig, Stephan Schicker, Jürgen Ehrenmüller, Sabine Schmöller-Eibinger

DiaLog – Argumentatives Sprachhandeln in mehrsprachigen Lernkontexten fördern

Sprachliche Handlungsmuster & Text(sorten)kompetenz, Hg. v. Schicker, Miškulin Saletović, 2023, S. 35-60
<https://doi.org/10.25364/97839033742634>

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz, ausgenommen von dieser Lizenz sind Abbildungen, Screenshots und Logos.

Victoria Reinsperger, Universität Graz, victoria.reinsperger@uni-graz.at, ORCID 0009-0007-3036-5106
Britta Ehrig, NHL Stenden Hogeschool, britta.ehrig@nhlstenden.com
Stephan Schicker, Universität Graz, stephan.schicker@uni-graz.at, ORCID 0000-0002-3948-7632
Jürgen Ehrenmüller, Westböhmische Universität in Pilsen, ehrenmul@knj.zcu.cz
Sabine Schmöller-Eibinger, Universität Graz, sabine.schmoelzer@uni-graz.at

Zusammenfassung

Argumentative Fähigkeiten sind eine zentrale Voraussetzung für aktive Partizipation an gesellschaftlichen Diskursen, bedürfen in ihrem Erwerb jedoch gezielter Förderung. Im Rahmen des Erasmus+-Projekts *DiaLog* wurde ein didaktischer Ansatz entwickelt, bei dem das mündliche Diskutieren als Brücke für das schriftliche Argumentieren genutzt wird und die dafür notwendigen sprachlichen Werkzeuge durch sog. „Stützgerüste“ (Scaffolds) auf Basis einer prozedurenorientierten Didaktik vermittelt werden. Um das didaktische Potenzial dieser Stützgerüste auszuloten, werden in diesem Beitrag jeweils zwei Lernendentexte vor und nach der Auseinandersetzung mit diesen Scaffolds als Fallbeispiele qualitativ und explorativ analysiert. Der Analyse liegt die Annahme zugrunde, dass die in diesem Ansatz entwickelten Stützgerüste von den Schüler*innen nicht nur aktiv genutzt werden, sondern auch zu einem häufigeren und funktional adäquateren Einsatz von argumentativen Textprozeduren führen.

Schlagwörter: Argumentieren, Textprozeduren, sprachliches Handeln

Abstract

Argumentative skills are a key prerequisite for active participation in social discourses, but their acquisition requires targeted support. For this purpose, a didactic approach in which oral discussion serving as a bridge to written argumentation skills was developed as part of the Erasmus+ funded project *DiaLog*. In this approach, the necessary linguistic tools for oral and written argumentations are provided in the form of scaffolds on the basis of the concept of *text procedures*. In order to explore the didactic potential of these scaffolds, this paper analyzes two learners' texts before and two learners' texts after they have been exposed to these scaffolds. The analysis is based on the assumption that the scaffolds developed in this approach are not only actively used by the learners but also lead to an increase in the quantity and functionality of argumentative text procedures in the post-test.

Keywords: argumentation, text procedures, linguistic action

1 Einleitung¹

In demokratischen Gesellschaften, in denen strittige Fragen Gegenstand diskursiver Aushandlungsprozesse sind, stellt das Argumentieren eine zentrale sprachliche Kompetenz dar und ist grundlegend, um an sozialen, politischen und fachlichen Diskursen teilhaben zu können (Domenech & Petersen, 2018, S. 108). Am Beispiel kontroversiell diskutierter Fragen zum Klimawandel zeigt sich das Potential des Argumentierens, das von Kuhn und Crowell (2011, S. 551) als „*21st-century skill*“ bezeichnet wird, in besonderer Weise. Der Klimawandel wird als sogenanntes „*socio-scientific issue*“ (Iordanou, 2022, S. 93) in einer Gesellschaft mehrdimensional diskutiert, d. h. der gesellschaftliche Diskurs schließt sowohl wissenschaftliche als auch soziale und politische Dimensionen ein. Die argumentative Aushandlung von strittigen Fragen zum Klimawandel erfordert daher neben sprachlichen Fähigkeiten und fachlicher Expertise auch die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven. Um insbesondere die junge Generation bei der Wahrnehmung ihrer Mitbestimmungsrechte zu unterstützen, ist die gezielte Vermittlung der dafür erforderlichen Kompetenzen in der Schule essentiell. Von besonderer Relevanz ist dabei die Förderung schriftlicher Argumentationsfähigkeiten, da deren Erwerb für Schüler*innen besonders herausfordernd ist (Graham & Perin, 2007; Wolfe, 2011).

Das Ziel des Erasmus+-Projektes *DiaLog – Schüler_innen diskutieren kontroverse Fragen zum Klimawandel. Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenz in der Erst-, Zweit- und Fremdsprache Deutsch im mehrsprachigen europäischen Kontext* besteht darin, die argumentativen Kompetenzen von Schüler*innen im Schriftlichen in unterschiedlichen Lernkontexten des Deutschen durch verschiedene Aufgabenarrangements zu fördern. Diese Förderung erfolgt in *DiaLog* in drei Phasen²: In Phase 1 findet eine inhaltliche Heranführung an eine kontrovers diskutierbare Frage zum Klimawandel statt. In Phase 2 wird diese Frage mündlich diskutiert, in Phase 3 wird sie in einem schriftlichen Text³ argumentativ abgehandelt. Der didaktische Ansatz basiert dabei einerseits auf dem vorgelagerten mündlichen Argumentieren als „Brücke“ zum schriftlichen Argumentieren⁴ (Shi et al., 2019; Schicker et al., 2021)

-
- 1 Wir bedanken uns herzlich bei Muhammed Akbulut für seine wertvollen Rückmeldungen im Entstehungsprozess dieses Beitrags.
 - 2 Eine ausführliche Darstellung der drei Phasen des didaktischen Ansatzes und seiner Aufgabenarrangements findet sich in Reinsperger et al. (2022).
 - 3 In der Schreibaufgabe (siehe exemplarisch die Schreibaufgabe zu *Fast-Fashion* im Anhang) werden zwei Petitionen bzw. Crowdfundingprojekte präsentiert. Die Lernenden sollen ein E-Mail an eine/n der beiden Initiator*innen verfassen, wobei sie jene Person als Adressat/in wählen sollen, die einen anderen Standpunkt als sie selbst vertritt. Ziel des Textes ist, überzeugend zu argumentieren und an die Person zu appellieren, die Petition/das Projekt zu stoppen.
 - 4 Die internationale Schreibforschung liefert zahlreiche positive Belege für die Wirksamkeit mündlicher bzw. dialogbasierter Interventionen zur Förderung der schriftlichen Argumentations-

und andererseits auf sprachlichen Stützgerüsten⁵ für das mündliche und schriftliche Argumentieren, die dem Konzept der *Textprozeduren* (Feilke, 2014; Bachmann & Feilke, 2014) folgen.⁶

Der Fokus des vorliegenden Beitrags liegt auf der Frage, inwiefern diese Stützgerüste von Lernenden beim Schreiben tatsächlich als *Scaffolds* genutzt werden, und inwieweit argumentative Sprachhandlungen in den Lernendentexten funktional bzw. formal adäquat realisiert werden. Dazu wird zunächst das Konzept der Textprozeduren als theoretische Grundlage für die Konzeption der Stützgerüste beleuchtet. Danach folgt eine explorative, qualitative Analyse von jeweils zwei Texten von zwei Lernenden, die vor und nach der didaktisch geleiteten Auseinandersetzung mit den Stützgerüsten entstanden sind.

2 Argumentieren als kommunikative Praktik

Im Textprozeduren-Konzept (u. a. Feilke, 2014) wird das Argumentieren als ein *Texthandlungstyp* betrachtet, der sich aus mehreren prototypischen *Textprozeduren* zusammensetzt. Diese bestehen aus *Handlungsschemata* und sog. *Prozedurenausdrücken*, die durch eine „*indem*-Relation“ funktional verbunden sind: *Indem* man den Ausdruck „ich bin der Meinung, dass ...“ verwendet, *positioniert* man sich. Prozedurenausdrücke verweisen somit auf bestimmte Handlungsschemata und markieren deren pragmatische Funktion an der Textoberfläche (Feilke, 2014, S. 14). Maßgeblich für das Konzept ist die Auffassung, dass sprachliche Handlungen durch Form-Funktions-Relationen gekennzeichnet sind, d.h. *Handlungsschemata* werden durch musterhafte (sprachliche) *Formen* (Feilke, 2014, S. 15) funktional realisiert. Dem Textprozeduren-Konzept zufolge bedeutet argumentieren zu können, funktional und kontextadäquat im Rahmen einer sozial etablierten Gebrauchspraxis sprachlich zu handeln und somit divergierende Geltungsansprüche in einer Sprechergemeinschaft mit konventionalisierten kommunikativen Problemlösungsverfahren bearbeiten zu können.

fähigkeiten (für einen Überblick vgl. auch Schicker et al., 2021): So wurde die Wirksamkeit der so genannten Argue-with-me-Methode (AWM), bei der Lernende das dialogische Argumentieren als „Brücke“ zum (monologischen) schriftlichen Argumentieren nutzen, bereits in zahlreichen Studien (Kuhn et al., 2008, 2016) belegt.

- 5 Der Terminus „Stützgerüste“ ist ein didaktisch motivierter Begriff und bezeichnet *Scaffolds* als kompetenzfördernde Hilfestellungen im Sinne Vygotskys (1978).
- 6 Der didaktische Ansatz wurde in insgesamt 18 Unterrichtsmodulen umgesetzt, die sich thematisch mit neun unterschiedlichen strittigen Fragen zum Klimawandel auseinandersetzen. Das gesamte Material wird am Ende der Projektlaufzeit kostenlos auf der Projekthomepage zur Verfügung gestellt: <https://dialog.uni-graz.at/de/>.

Dies gilt sowohl für das mündliche als auch für das schriftliche Argumentieren: So-wohl beim mündlichen als auch beim schriftlichen Argumentieren geht es darum, einen eigenen Standpunkt zu etablieren, diesen zu begründen, gegen andere Positionen abzuwägen etc. Während das Argumentieren auf der sprachlichen Oberfläche überwiegend durch medienspezifische Formen⁷ realisiert wird, wird es auf der Handlungsebene vor allem durch medienübergreifende Handlungsschemata konstituiert. So steht einerseits ein medienspezifisches Formenrepertoire und andererseits ein weitgehend medienübergreifendes Handlungsrepertoire für das argumentative Sprachhandeln zur Verfügung, die die unterschiedlichen Kommunikationsbedingungen in mündlichen und schriftlichen Dialogen beim Argumentieren widerspiegeln.⁸

Textprozeduren können als didaktische Instrumente zur Förderung des argumentativen Handelns in Texten genutzt werden (u.a. Knopp et al., 2014). Für das schriftliche Argumentieren liegen auch empirische Arbeiten zur Erwerbsreihenfolge von Textprozeduren (u.a. Augst & Faigel, 1986; Gätje et al., 2012) vor, aus denen sich Implikationen für eine sinnvolle Progression bei ihrer Vermittlung ableiten lassen (siehe Kap. 3). Textprozeduren stellen daher auch in *DiaLog* ein zentrales Instrument der Förderung schriftlicher Argumentationsfähigkeiten von Schüler*innen dar.

3 Argumentatives Sprachhandeln fördern in *DiaLog*

3.1 Aufbau der Stützgerüste: Textprozeduren des Argumentierens

Zur Entlastung von Lernenden mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen wurde in *DiaLog* – wie bereits oben erwähnt – neben dem Stützgerüst für das schriftliche Argumentieren, das die Schüler*innen für das Verfassen eines argumentativen Textes zur Verfügung gestellt bekommen (siehe Phase 3), auch ein Stützgerüst für das mündliche Argumentieren entwickelt. Damit erarbeiten sich die Lernenden in verschiedenen Aktivitäten die sprachlichen Werkzeuge, die sie für das Argumentieren in mündlichen Diskussionen benötigen (siehe Phase 2). Bei der Konzeption dieser beiden Stützgerüste wurde ausgehend von medienübergreifenden Handlungsschemata des Argumentierens (*Positionieren*, *Begründen*, *Konzedieren* etc.) auf deren medial spezifische Ausdrücke fokussiert. Beide Stützgerüste

7 Damit ist hier medial mündlich vs. medial schriftlich im Sinne von Koch & Oesterreicher (1997) gemeint.

8 Beim schriftlichen Argumentieren spricht man von „virtueller Dialogizität“ (Feilke, 2008, S. 155), da es seinem Ursprung als kommunikative Handlung nach dialogisch konzeptionalisiert ist, aber im Schriftlichen einen monologischen Charakter aufweist.

basieren somit auf dem Textprozeduren-Konzept, die zur Verfügung gestellten Prozedurenausdrücke unterscheiden sich jedoch mitunter aufgrund ihrer unterschiedlichen Medialität und sind somit entweder eher konzeptionell mündlich oder eher konzeptionell schriftlich geprägt.

Die Sprachhandlung des Argumentierens wird in diesen Stützgerüsten kleinschrittig in jene Handlungsschemata zerlegt, die für diese Sprachhandlung grundsätzlich, hier aber insbesondere auch für die Erfüllung der Schreibaufgabe in Phase 3 (siehe exemplarisch zum Thema *Fast-Fashion* im Anhang) wichtig sind: *a. die eigene Position darstellen, b. die eigene Meinung begründen, c. eine Schlussfolgerung ziehen, d. ein Argument inhaltlich stützen, e. einer Aussage zustimmen, f. eine Aussage ablehnen, g. eine Aussage anzweifeln, h. konzedieren, i. einen alternativen Vorschlag machen und j. an jemanden appellieren* (nur für das schriftliche Argumentieren). Für diese Handlungsschemata wird den Lernenden jeweils eine spezifische Auswahl an prototypischen Ausdrücken angeboten.

Bei der Auswahl argumentativer Handlungsschemata wurden die von Feilke (2014) angenommenen (Basis-)Prozeduren für das Argumentieren (*Positionieren, Begründen & Schließen, Konzedieren und Modalisieren*) aufgegriffen und um weitere Prozeduren ergänzt. Beispielsweise wurden die Handlungsschemata *einer Aussage zustimmen, eine Aussage ablehnen und anzweifeln* hinzugefügt, um die Dialogizität des Argumentierens didaktisch greifbar zu machen. Darüber hinaus wurden das *Appellieren* und *Einbringen eines alternativen Vorschlags* als „sortentypische“ (Feilke, 2014, S. 25) bzw. durch die Schreibaufgabe geforderte Textprozeduren in die Stützgerüste aufgenommen. *DiLog* stellt somit in seinen Stützgerüsten sowohl *Basisprozeduren* nach Feilke und Rezat (2018, S. 32; 2020, S. 9) als auch textsorten- und medialitäts-spezifische sowie aufgabenbezogene Textprozeduren zur Verfügung.

Für das *Modalisieren*, das als eine meist mit anderen Prozeduren verschränkte Textprozedur gefasst werden kann (Schmölzer-Eibinger, 2018; Rezat, 2021), wird mit Schmölzer-Eibinger (2018, S. 67) von einer Sonderstellung ausgegangen, da „es nicht an einen Handlungsbereich gebunden ist, sondern vielmehr verschiedene Handlungsbereiche [durchzieht]“. Dementsprechend wird das *Modalisieren* in *DiLog* nicht als eigene Textprozedur didaktisch aufbereitet, sondern den Lernenden in Form einer Auswahl an Modaladverbien und Modalverben für den subjektiven Gebrauch zur Verfügung gestellt. Sie sind nach dem Grad, nach dem sie Sicherheit bzw. Ungewissheit suggerieren, auf einem Kontinuum angeordnet (siehe Abb. 1). Die folgende Darstellung soll den Schüler*innen zeigen, dass diese *Modalisierungs*-ausdrücke mit jeder beliebigen Textprozedur kombinierbar sind.

Modaladverbien	(ganz) sicher, auf jeden/keinen Fall, bestimmt, ohne Zweifel, zweifellos, gewiss	sehr wahrscheinlich, höchstwahrscheinlich	wahrscheinlich, gut möglich	vermutlich, möglicherweise	vielleicht, eventuell, möglicherweise, womöglich
sehr sicher ← → ungewiss					
Modalverben im subjektiven Gebrauch	muss	müsste	dürfte	können	könnte, mögen

Abb. 1: Modalisieren

Die Anordnung der Textprozeduren im Stützgerüst folgt primär dem lernpsychologisch fundierten didaktischen Prinzip, vom Einfachen zum Komplexen überzugehen (u.a. Terhart, 2019). Die Stützgerüste wurden folglich so aufgebaut, dass jene Handlungsschemata, von denen angenommen werden kann, dass sie weniger schwierig für Lernende sind (z. B. *Positionieren*), solchen, denen man mehr Komplexität zuschreibt (z. B. *Konzedieren*), vorangestellt werden. Als Indikator für das Anspruchsniveau kann die Erwerbsreihenfolge herangezogen werden: Rezat (2021, S. 32) geht mit Verweis auf Steinseifer und Feilke (2013) von folgender „Heuristik des Erwerbs“ aus: „Den ‚Startpunkt‘ des Argumentierens bildet das Positionieren, daran schließt sich das Schlussfolgern und Begründen an, es folgt das Konzedieren und schließlich das Modalisieren“. Stützung erfährt diese Abfolge durch empirische Erwerbsstudien (u. a. Augst & Faigel, 1986; Gätje et al., 2012; Grundler & Vogt, 2013), die darauf hindeuten, dass sich argumentative Prozeduren zeitversetzt entwickeln und für Schüler*innen unterschiedlich schwierig sind. Dies trifft in besonderem Maße auf das *Konzedieren* zu, das durch sein eher spätes Auftreten in Schüler*innen-Texten auf höheren Schulstufen und seine oft bis ins Erwachsenenalter unzulängliche Beherrschung als besonders herausfordernde Textprozedur erscheint (u. a. Ferretti et al., 2000; Leitaõ, 2003; Petersen, 2014; Hemberger et al., 2017; Matos, 2021). Die Reihenfolge der Textprozeduren im Stützgerüst von *DiaLog* folgt darüber hinaus der ‚Logik‘ des Zieltextes, bei der die *Positionierung* den ersten Schritt darstellt, während ein *Appell* den Text abschließen soll.

3.2 Ziel der Stützgerüste: Funktionaler Einsatz von Textprozeduren

Das übergeordnete Ziel prozedurenorientierter didaktischer Ansätze besteht darin, konventionalisierte Ausdrücke für eine bestimmte Sprachhandlung nicht bloß listenförmig vorzugeben, sondern sie Lernenden zunächst hinsichtlich ihrer intendierten Funktion im jeweiligen Gebrauchskontext bewusst und somit für eine kommunikativ angemessene Sprachproduktion nutzbar zu machen (Feilke, 2014, S. 27; Rotter & Schmölzer-Eibinger, 2016; Feilke & Rezat, 2020, S. 4). In diesem Sinne wird auch mit den Stützgerüsten in *DiLog* versucht, Textprozeduren als duale Einheiten aus Form und Funktion für Lernende begreifbar zu machen und dabei auch ihre unabdingbare Bindung an Inhalte zu verdeutlichen. Zu diesem Zweck wird didaktisch vermittelt, dass durch Prozedurenausdrücke inhaltliche *Leerstellen* (u. a. Rüssmann et al., 2016, S. 44) (siehe **a**, **A** und **b**, **B** in Abb. 2) eröffnet werden, die von den Lernenden zu befüllen sind. Um die besonderen Lernvoraussetzungen von DaZ- und DaF-Lernenden zu berücksichtigen, werden über die Groß- oder Kleinschreibung der Platzhalter für die inhaltlichen Leerstellen zusätzlich auch syntaktische Informationen zur Position der Prädikate zur Verfügung gestellt (siehe auch Abb. 2): Bei Großschreibung (A, B) soll die Leerstelle im Rahmen eines Hauptsatzes gefüllt, bei Kleinschreibung (a, b) soll der Inhalt in einen Gliedsatz eingebunden werden. In einem Hinweiskästchen werden zusätzlich auch Informationen zur Satzposition von Konjunktionaladverbien angegeben (siehe Hinweiskasten in Abb. 2).

Damit Schüler*innen eine konkrete Vorstellung davon entwickeln können, wie die Leerstelle inhaltlich gefüllt werden kann, werden Beispielsätze angeboten (siehe folg. Abb. zum *Konzedieren*):

h. konzedieren

*Beim Konzedieren wird **zuerst** ein Gegenargument eingeräumt und so ein Zugeständnis für die Gegenseite gemacht (siehe linker Teil der Tabelle). **Danach** entkräftet man es durch ein starkes Argument für die eigene Position (siehe rechter Teil der Tabelle).



Achtung: Wenn du ausdrücken willst, dass etwas möglich ist, du aber nicht davon überzeugt bist, kannst du auch **mögen** verwenden (siehe auch S. 7) und so ein Gegenargument einräumen:

Beispiel: „Lebensmitteltransporte mit dem Flugzeug **mögen** die Umwelt verschmutzen, aber ich halte sie für keinen relevanten Faktor.“

Du kannst dabei auch zusätzlich ein **Modaladverb** (siehe S. 7) verwenden: „Lebensmitteltransporte mit dem Flugzeug **mögen vielleicht** die Umwelt verschmutzen, aber ich halte sie für keinen relevanten Faktor.“



Achtung: „aber“ steht im Satz auf **Position 0**, „jedoch“, „zwar“ und „allerdings“ stehen auf **Position 1** oder im **Mittelfeld**.

		aber	B.
Es stimmt zwar, dass	a,	jedoch	B.
Es mag zwar sein, dass		allerdings	
Es ist zwar richtig, dass		trotzdem dennoch	muss man bedenken, dass ist es wichtig, dass
Zwar	A.		Das trifft allerdings nur teilweise zu, weil Man sollte aber bedenken, dass

Beispiele: **Es stimmt zwar, dass** ein Verbot gut für die regionale Landwirtschaft wäre, **aber** die **wirtschaftlichen Folgen in den Herkunftsländern des importierten Obsts wären schlimm.**

ODER: **Es stimmt zwar, dass** ein Verbot gut für die regionale Landwirtschaft wäre, **jedoch** **wären die wirtschaftlichen Folgen in den Herkunftsländern des importierten Obsts schlimm.**

Zwar ist der Fleischkonsum tatsächlich ein größeres Umweltproblem als importierte Lebensmittel. **Man sollte aber auch bedenken, dass** es für die meisten Menschen wahrscheinlich leichter ist, **dass sie kein importiertes Obst mehr essen.**

Abb. 2: Konzedieren im Stützgerüst für das Schreiben

Interventionsstudien, die auf einer prozedurenorientierten Didaktik beruhen (u. a. Bushati et al., 2018, S. 58; Schmölzer-Eibinger, 2018, S. 76), verdeutlichen, dass Schüler*innen zwar Prozedurenausdrücke intensiv nutzen, wenn ihnen diese didaktisch vorgegeben werden, sie diese jedoch häufig eher schablonenhaft einsetzen und vielfach Texte produzieren, die inhaltlich weitgehend oberflächlich bleiben. Um zu gewährleisten, dass die Texte der Lernenden nicht nur sprachlich adäquat, sondern auch inhaltlich gehaltvoll sind, müssen sich die Schüler*innen in

DiaLog bereits in Phase 1 mit dem strittigen Thema inhaltlich intensiv auseinander setzen. Durch assoziative und reflexive Aktivitäten (Steets, 2019, S. 50) werden sie dabei zunächst dazu angeregt, ihr Vorwissen zu aktivieren. Anschließend müssen sie Texte, Grafiken, Diagramme etc. zum Thema rezipieren, um ihr Wissen zu erweitern und eine inhaltliche Basis mit Argumenten zu erarbeiten.

Darüber hinaus soll auch der funktionale Gebrauch von Textprozeduren durch *DiaLog* gezielt gefördert werden. Dazu wird eine situations- und kontextgebundene Realisierung sprachlicher Handlungen im Rahmen eines funktional eingebetteten *Schreibarrangements* (Steinhoff, 2017, 2018) bzw. durch eine *profilierte Schreibaufgabe* (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010) evoziert. Die Schreibaufgabe in Phase 3 bietet im Sinne dieser Konzepte eine umfassende inhaltliche und sprachliche Profilierung und macht das Schreibziel und die Adressat*innen für die Schüler*innen eindeutig erkennbar.⁹

Schreibarrangements nach Steinhoff (2018, S. 8) beziehen aber neben der Gestaltung der Schreibaufgaben auch den Umgang mit den Lernendentexten ein, die dabei entstehen. So sehen sie eine kriterienbasierte Rückmeldung zu den Texten aus Lese*r*innen-Perspektive vor, die den Ausgangspunkt für eine zielgerichtete Überarbeitung des Textes durch die Schreibenden bilden kann. Diese wesentliche Rolle von Feedback auf Lernendentexte wird auch in *DiaLog* berücksichtigt: Über das Phasenmodell hinaus wurde ein „Diagnosetool für die Sprachhandlung des Argumentierens in Lernendentexten“¹⁰ für Lehrkräfte entwickelt, das auf Textprozeduren des Argumentierens fokussiert und den Ausgangspunkt für ein formatives Feedback an die Schüler*innen darstellen soll.

4 Empirische Analyse

4.1 Methodisches Vorgehen

Der didaktische Ansatz *DiaLog* wurde mit ca. 480 Schüler*innen der Sekundarstufe II in den Niederlanden, Tschechien und Österreich erprobt. In sechs österreichischen Klassen der 9. Schulstufe (n = 136 Schüler*innen) wurden im Rahmen einer

⁹ Auch in den mündlichen Aufgabenarrangements in Phase 2 wurde darauf geachtet, dass die Schüler*innen Textprozeduren für das mündliche Argumentieren situativ eingebettet üben und im Rahmen eines realitätsnahen Kontextes (= eine Radioshow für Jugendliche zum Klimawandel) funktional einsetzen. Für eine genauere Beschreibung der mündlichen Aufgabenarrangements (Phase 2) siehe Reinsperger et al. (2022).

¹⁰ Das *DiaLog*-Diagnosetool sowie theoretische Hintergründe dazu finden sich auf der *DiaLog*-Website: <https://dialog.uni-graz.at/de/>.

an das Projekt gekoppelten Interventionsstudie Daten für die wissenschaftliche Evaluierung seiner Wirksamkeit erhoben, die in den nächsten Monaten quantitativ ausgewertet werden sollen (= Korpus AUT). Im Rahmen dieses Beitrags soll eine qualitative Fallanalyse erste Erkenntnisse zur Frage liefern, ob und wie sich die im Stützgerüst angebotenen Handlungsschemata und Prozedurenausdrücke in den Lernendentexten manifestieren. Daraus sollen erste Hinweise auf das didaktische Potential dieser *Scaffolds* abgeleitet werden.

Für diese Analyse wurden aus dem Korpus AUT jeweils zwei Texte von Schüler*innen¹¹ eines Grazer Gymnasiums ausgewählt¹², die vor und nach der Intervention verfasst wurden (Texte siehe Anhang). Bei den Texten handelt es sich um E-Mails zu den kontroversen Fragen „Sollen wir alle auf Fast-Fashion verzichten?“ (Prätest) und „Sollen wir zukünftig Fleisch aus dem Labor essen?“ (Posttest), die mithilfe der in Kap. 3.2 erwähnten Informationstexte argumentativ bearbeitet werden sollen. Die Schreibaufgaben zu diesen beiden Fragen waren bzgl. ihrer Konzeption und ihres Aufbaus identisch (siehe exemplarisch die Schreibaufgabe zu *Fast-Fashion* im Anhang).

Der Prätest fand unter kontrollierten Bedingungen ohne die Nutzung von Hilfsmitteln statt. Lediglich auf das Material zur inhaltlichen Erschließung (Informationstexte siehe zum Thema Fast-Fashion Kap. 3.2) konnte zurückgegriffen werden. Auch beim Posttest konnte das Informationsmaterial zu dessen Thema „in-vitro-Fleisch“ verwendet werden. Anders als beim Prätest konnten die Schüler*innen jedoch beim Posttest auch die Stützgerüste für das mündliche und schriftliche Argumentieren nutzen. Ob und in welchem Umfang die Schüler*innen diese direkt als Schreibhilfen einsetzen, wurde nicht ermittelt.

Die aus drei Teilschritten bestehende qualitative Fallanalyse basiert wie die sprachlichen Stützgerüste in *DiaLog* auf dem Textprozeduren-Konzept, das sich nicht nur als didaktisches Hilfsmittel, sondern auch für eine Analyse von Lernendentexten eignet (u.a. Bushati et al., 2018).

Der erste Schritt der Analyse besteht in der Bestimmung des Vorkommens der zehn im Stützgerüst für das argumentative Schreiben vermittelten Handlungsschemata

11 Es handelt sich um eine*n Schüler*in mit Familiensprache Deutsch und eine*n Schüler*in mit Familiensprache Türkisch. Damit werden Texte aus zwei Lernkontexten des Deutschen betrachtet, die der didaktische Ansatz *DiaLog* fokussiert (DaE und DaZ).

12 Bei der Auswahl sollten möglichst unterschiedliche Kompetenzausprägungen berücksichtigt werden. Da das Globalrating der Texte in der Entstehungsphase dieses Artikels noch nicht erfolgt ist, wurde auf die Textlänge als Indikator zurückgegriffen. Hierbei wurde der Posttest als Ausgangspunkt gewählt, da in diesem der mögliche Effekt der Intervention bzw. der Stützgerüste betrachtet werden kann. Es wurden der kürzeste Text und zufällig einer der drei längsten Texte ausgewählt.

(siehe Kap. 3.1). Sowohl für den Prä- als auch den Posttest wird dichotom bestimmt, welche Handlungsschemata mindestens einmal erkennbar sind und welche nicht. Die Anzahl der mindestens einmal realisierten Handlungsschemata wird in diesem Beitrag als ein Hinweis dahingehend gesehen, dass der Erwerb der Sprachhandlung des Argumentierens zumindest begonnen hat.¹³ Ziel ist es zu überprüfen, inwiefern diesbezüglich Unterschiede zwischen dem Prä- und Posttest erkennbar sind.

Im zweiten Schritt der Analyse wird für jedes Handlungsschema einzeln untersucht, inwiefern die von den Lernenden eingesetzten Prozedurausdrücke mit jenen aus dem mündlichen und schriftlichen Stützgerüst übereinstimmen, um Hinweise darüber zu erhalten, inwiefern die Stützgerüste direkten sprachlichen Einfluss auf die Lernendentexte genommen haben könnten.

Im dritten Schritt der Analyse wird die Qualität der realisierten Textprozeduren fo-kussiert. Dabei werden anhand des in Kap. 3.2 erwähnten Diagnosetools unterschiedliche Lernerformen (Steinhoff, 2007; Gätje et al., 2012) betrachtet, die Hinweise auf verschiedene Dimensionen im Erwerb der jeweiligen Textprozedur geben sollen:

- *funktional*: Der gewählte Prozedurausdruck passt nicht zur Funktion der Textprozedur.
- *formal/sprachlich*: Der gewählte Prozedurausdruck ist sprachlich nicht korrekt formuliert.
- *konzeptionell*: Der gewählte Prozedurausdruck passt nicht in einen schriftlichen Text, d. h. er ist zu mündlich geprägt.
- *inhaltlich*: Die Textprozedur wurde inhaltlich nicht verständlich oder überzeugend realisiert.¹⁴

4.2 Ergebnisse

4.2.1 Vorkommen argumentativer Handlungsschemata

Im ersten Schritt der Analyse zeigt sich, dass in den Texten der beiden Schüler*innen (im Folgenden abgekürzt als Schüler*in A und B¹⁵) bereits im Prätest eine große Anzahl an argumentativen Handlungsschemata eingesetzt wird, was bedeutet, dass

13 Es wird hier von der Annahme ausgegangen, dass bereits das einmalige Auftreten eines Handlungsschemas seinen Erwerbsbeginn markieren kann.

14 Alle für die folgenden Ergebnisse relevanten Lernerformen werden bei der Darstellung dieser genauer erläutert. Für weitere Erklärungen und den theoretischen Hintergrund siehe das DiaLog-Diagnosetool auf der DiaLog-Website: <https://dialog.uni-graz.at/de/>.

15 Schüler*in A verfasste im Prätest den längeren und Schüler*in B den kürzeren Text (siehe Anhang).

die Schüler*innen bereits über ein gewisses sprachliches Handlungsrepertoire verfügen. Im Text von Schülerin*in A kommen fünf und im Text von Schüler*in B vier von zehn im schriftlichen Stützgerüst vorgegebenen Handlungsschemata vor. Aufällig ist hierbei erstens, dass in beiden Schüler*innentexten bereits das komplexe Handlungsschema *Konzedieren* realisiert wird, was darauf hindeutet, dass Erfahrungen mit dem schriftlichen Argumentieren vorliegen. Zweitens fällt auf, dass im Text von Schüler*in B die von der Schreibaufgabe geforderten Handlungsschemata *die eigene Position darstellen* und *die eigene Meinung begründen* nicht erkennbar sind, während im Text von Schüler*in A alle von der Schreibaufgabe geforderten Handlungsschemata vorkommen.

Vergleicht man das Vorkommen der Handlungsschemata in den Lernendentexten im Prä- und Posttest, so zeigt sich, dass in beiden Texten der Schüler*innen im Posttest mehr Handlungsschemata realisiert wurden als im Prätest (Texte von Schüler*in A: 5 vs. 8; Texte von Schüler*in B: 4 vs. 7). Im Posttest von Schüler*in A (siehe Tab. 1) lassen sich drei neue, im Prätest nicht vorhandene Handlungsschemata erkennen: *eine Aussage ablehnen*, *eine Aussage anzweifeln* und *einen alternativen Vorschlag machen*. Im Gegensatz zum Text des Prätests weist der Text des Posttests somit auch Handlungsschemata auf, die nicht in der Schreibaufgabe gefordert waren.

Handlungsschema	Prätest	Posttest
die eigene Position darstellen	x	x
die eigene Meinung begründen	x	x
ein Argument inhaltlich stützen	x	x
eine Schlussfolgerung ziehen		
einer Aussage zustimmen		
eine Aussage ablehnen		x
eine Aussage anzweifeln		x
konzedieren	x	x
einen alternativen Vorschlag machen		x
an jemanden appellieren	x	x

Tab. 1: Vorkommen Handlungsschemata Schüler*in A

Im Text von Schüler*in B (siehe Tab. 2) treten im Posttest die folgenden Handlungsschemata neu in Erscheinung: *die eigene Position darstellen*, *die eigene Meinung begründen*, *einer Aussage zustimmen*, *einen alternativen Vorschlag machen*. Das Handlungsschema *eine Aussage ablehnen*, welches im Prätest vorkam, wurde als einziges Handlungsschema im Posttest nicht mehr realisiert. Im Posttest-Text von Schüler*in B kommen anders als im Prätest nun alle von der Schreibaufgabe geforderten

Handlungsschemata vor und es werden auch weitere, nicht in der Schreibaufgabe vorgegebene Handlungsschemata eingesetzt.

Handlungsschema	Prätest	Posttest
die eigene Position darstellen		x
die eigene Meinung begründen		x
ein Argument inhaltlich stützen	x	x
eine Schlussfolgerung ziehen		
einer Aussage zustimmen		x
eine Aussage ablehnen	x	
eine Aussage anzweifeln		
konzedieren	x	x
einen alternativen Vorschlag machen		x
an jemanden appellieren	x	x

Tab. 2: Vorkommen Handlungsschemata Schüler*in B

Diese Textanalysen legen den Schluss nahe, dass die Arbeit mit den Stützgerüsten in der Intervention dazu führte, dass die Anforderungen der Schreibaufgabe im Posttest von den Schüler*innen besser erfüllt werden konnten und auch zusätzliche, in der Schreibaufgabe nicht explizit geforderte Handlungsschemata realisiert wurden.

4.2.2 Übernahme von Prozedurenausdrücken aus den Stützgerüsten

Im zweiten Schritt der Analyse wurde verglichen, inwiefern die in den Lernenden-texten eingesetzten Prozedurenausdrücke mit denen aus dem Stützgerüst für konzeptionell mündliches und schriftliches Argumentieren in *DiaLog* übereinstimmen. Dafür wurde lediglich der Posttest betrachtet, da die Stützgerüste als Teil der vorhergehenden Intervention nur auf diesen Einfluss genommen haben können. In beiden Texten ließen sich mehrere Prozedurenausdrücke erkennen, deren exakter Wortlaut und grammatische Einbettung mit den Prozedurenausdrücken in den Stützgerüsten übereinstimmen, wodurch auf eine direkte Übernahme aus diesen geschlossen werden kann.

Im Text von Schüler*in A lassen sich u. a. folgende Prozedurenausdrücke nachweisen: „bin ich ganz klar gegen [...]“, „Es stimmt schon, dass [...], trotzdem muss man bedenken, dass [...]“ und „Dass [...], sehe ich ganz anders [...]\“. Im Text von Schüler*in B zeigen sich ebenfalls Beispiele für wahrscheinliche Übernahmen aus den Stützgerüsten, wobei deren Anzahl vergleichsweise deutlich geringer ist: „Ich stimme Ihnen zu [...]“, „[...]. Deswegen [...]“ und „[...] appelliere ich an Sie [...]“.

Auffällig ist hierbei, dass alle Prozedurenausdrücke, die in den Lernendentexten vorkommen und als Übernahmen eingeschätzt wurden, bis auf eine Ausnahme aus dem mündlichen Stützgerüst stammen. Lediglich eine Formulierung für das *Appellieren* (Text von Schüler*in B) kommt im schriftlichen Stützgerüst vor¹⁶. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass nicht alle der im mündlichen Stützgerüst bereitgestellten Prozedurenausdrücke eindeutig der konzeptionellen Mündlichkeit (Koch & Oesterreicher 1994) zugeordnet werden können und ihr Einsatz in einem schriftlichen Text deshalb nicht zwingend unangemessen ist.

Aus dieser Analyse lassen sich zwei Annahmen ableiten:

- (1) Die Stützgerüste werden von den Lernenden intensiv genutzt, d. h. die Intervention nimmt direkten Einfluss auf den Schreibprozess und die Realisierung der Sprachhandlung des Argumentierens in den Texten der Schüler*innen, und
- (2) der Einfluss des *mündlichen* Stützgerüsts ist deutlicher zu erkennen als der des *schriftlichen* Stützgerüsts, was auf eine intensivere Nutzung von ersterem hindeutet. Dabei bleibt unklar, ob dies z. B. auf eine höhere Vertrautheit mit dem mündlichen Sprachgebrauch zurückgeht oder dafür andere Gründe wie etwa die eingehende Auseinandersetzung mit dem mündlichen Stützgerüst in der Intervention vorliegen.

4.2.3 Qualität der Textprozeduren

Die Analysen legen nahe, dass bereits vor der Intervention sprachliche Kenntnisse zur Realisierung der Sprachhandlung des Argumentierens vorhanden sein mussten, da mehrere, durchaus auch komplexere argumentative Handlungsschemata im Prätest identifiziert werden konnten (siehe 4.2.1.). Zudem kann davon ausgegangen werden, dass die in der Intervention eingesetzten Stützgerüste direkten Einfluss auf die sprachliche Umsetzung der Textprozeduren im Posttest genommen haben (siehe 4.2.2.).

Im nächsten Schritt soll untersucht werden, inwieweit die in den Lernendentexten eingesetzten Prozedurenausdrücke formal korrekt sowie funktional und konzeptionell angemessen eingesetzt wurden bzw. inwieweit diese als Lernerformen vorkommen (siehe Kap. 4.1.). Die Analyse der Prätest-Texte zeigt, dass *alle* lerner-sprachlichen Realisierungen der *funktionalen* Dimension (siehe Kap. 4.1.) zugeordnet werden können, d.h. dass die Prozedurausdrücke nicht passend zum jeweiligen

¹⁶ Das *Appellieren* ist allerdings auch nur im schriftlichen Stützgerüst zu finden und übernommene Prozedurausdrücke können somit nicht aus dem mündlichen Stützgerüst stammen.

Handlungsschema und daher funktional nicht angemessen eingesetzt wurden.¹⁷ In den beiden Texten des Prätests trifft das in besonderem Maße auf das *Konzedieren* zu:

*Beispiel 1:¹⁸ „Viele Menschen können oder wollen sich wahrscheinlich keine teure Kleidung leisten und wenn doch, dann eher neue Kleidung oder Markenkleidung, die sehr oft nicht umweltfreundlich produziert wird. **Aber wenn man bedenkt, dass** für drei bis vier T-Shirts und zur Herstellung von einem Kilogramm Baumwolle mehr als 11.000 Liter Wasser beziehungsweise bei der Färbung der Textilien ungefähr 3000 Chemikalien benötigt werden, lässt es einen schon irgendwie nachdenklich werden.“* (Schüler*in A; Prätest, Z. 2-8)

In Beispiel 1 wird zwar durch den typischerweise eine Entkräftigung einleitenden Prozedurausdruck „aber wenn man bedenkt, dass“ ein konzessives Handlungsschema angezeigt, dieses wird jedoch in seiner Funktion als rhetorische Überzeugungsstrategie¹⁹ nicht genutzt. Denn es wird zwar ein Gegenargument eingeräumt (= viele Menschen können sich keine umweltfreundliche Kleidung leisten), doch der Versuch, dieses durch ein überlegenes Argument für die eigene Position zu entkräften und diese damit zu untermauern (= aber die Herstellung ist klimaschädlich), gelingt nicht, da die zwei Argumente thematisch nicht direkt in Bezug zueinander stehen.²⁰ Dadurch entsteht eine eher zusammenhanglose Aneinanderreihung, die für eine logische Verknüpfung weitere Aussagen benötigen würde (z. B. viele Menschen können sich keine umweltfreundliche Kleidung leisten → der Preis sollte nicht der einzige entscheidende Faktor bei der Rechtfertigung unseres Konsumverhaltens sein → die Herstellung ist klimaschädlich).

17 In weiteren Texten, die im Rahmen des Projekts in unterschiedlichen Lernkontexten des Deutschen entstanden sind, zeigen sich durchaus auch Lernerformen bezüglich der anderen drei genannten Dimensionen, wie in den Musterdiagnosen des Diagnosetools (<https://dialog.uni-graz.at/de/>) ersichtlich ist. Dass in den hier betrachteten und kontrolliert erhobenen Texten lediglich eine Art der Lernerformen beobachtet werden kann, ist womöglich auch darauf zurückzuführen, dass es sich um bereits fortgeschrittenere Lernende mit vergleichsweise höherem Sprachniveau handelt.

18 Prozedurausdrücke sind zu deren Hervorhebung in den Beispielen fettgedruckt.

19 Seinem Ursprung nach ist das Konzedieren als rhetorische Figur der concessio nach Nitsch (1994, S. 309) definiert als ein „Eingeständnis der Richtigkeit und Stärke eines gegnerischen Arguments, das in der Folge freilich entschärft wird und so die Richtigkeit und Stärke der eigenen Argumente unterstreicht“. Es wird so insbesondere mit dem Ziel verwendet, das Argument für die eigene Position als überlegen darzustellen und besonders zu betonen (s. Rezat, 2007).

20 Die fehlende thematische Adressierung eines Gegenarguments durch ein eigenes Argument wird auch bei Kuhn (2010, S. 816) als Lernerform betrachtet: „Students' early counterargument efforts very often consist of disagreement with the opponent's statement but then followed not by a critique of it but rather by an alternative argument against the opponent's position (rather than against the opponent's argument) that leaves the opponent's argument unaddressed.“

Im Vergleich dazu zeigt Beispiel 2 aus dem Text des/der gleichen Lernenden (Schüler*in A) nach der Intervention, wie eine Konzession aussehen kann, bei der sowohl die einräumende (= In-vitro-Fleisch ist gesünder als traditionelles Fleisch) als auch die entkräftende Funktion (=viele Menschen sind diesbezüglich aber skeptisch) sowie die logische thematische Verbindung zwischen Zugeständnis und Entkräftung der Konzession erkennbar sind:

*Beispiel 2: **Es stimmt schon, dass** In-vitro-Fleisch durch den geringeren Fettanteil im Vergleich zu herkömmlichem Fleisch als gesündere Fleischvariante betrachtet werden kann, **trotzdem muss man bedenken, dass** viele Menschen Fleisch aus dem Labor skeptisch gegenüberstehen. In einer Studie aus dem Jahr 2019 zeigte sich nur ein Drittel der Befragten In-vitro-Fleisch gegenüber aufgeschlossen. (Schüler*in A; Posttest, Z. 4-9)*

Auch im Text von Schüler*in B zeigt sich im Prätest eine Lernerform, die den noch funktional unangemessenen Gebrauch eines konzessiven Prozedurausdrucks betrifft. Das untenstehende Beispiel 3 veranschaulicht, wie zwar ein Gegenargument (= Kleidung soll modisch und günstig sein) eingeräumt, die Entkräftung jedoch nur formal, nicht aber funktional angemessen realisiert wird (= nachhaltige Kleidung ist aber besser für die Umwelt). Das Argument für den eigenen Standpunkt vermag daher in Folge die suggerierte Zustimmung für das Gegenargument („scheinen die besten Optionen zu sein“) nicht einzuschränken. Auch in diesem Beispiel ist festzustellen, dass das Argument für den eigenen Standpunkt des/der Lernenden nicht mit dem Gegenargument verknüpft wird, wodurch Einräumung und Entkräftung nicht aufeinander bezogen sind:

*Beispiel 3: **Sie haben Recht**, modische und billige Kleidungen scheinen die besten Optionen zu sein, **jedoch** muss man bedenken, dass nachhaltige Kleidung eben längerfristiger und viel besser für die Umwelt ist. (Schüler*in B; Prätest, Z. 4-7)*

Beispiel 4, das aus dem Posttest der/des gleichen Lernenden (Schüler*in B) stammt, illustriert hingegen, dass das Handlungsschema Konzedieren nach der Intervention im Text funktional angemessen eingesetzt wird. Einräumung (= Tierleid wird durch In-vitro-Fleisch verhindert) und Entkräftung (= aber solange das Wachstumsserum aus dem Blut von Kälbern stammt, kann Tierleid nicht vermieden werden) werden funktional vollzogen und zueinander in Beziehung gesetzt, wodurch die eigene Position des Schülers/der Schülerin an Überzeugungskraft gewinnt.

*Beispiel 4: **Sie sagen** zum Beispiel, dass Tiere dank In-vitro-Fleisch nicht sterben, **aber** das Wachstumsserum stammt aus dem Blut lebender Föten, das heißt, die Kälber werden geschlachtet. (Schüler*in B; Posttest, Z. 4-6)*

Auch für das Handlungsschemata *Positionieren*, das durch die Schreibaufgabe explizit gefordert wird („Stelle deine eigene Position zum Thema dar“), lohnt sich ein Blick auf die Funktionalität des eingesetzten Prozedurausdrucks in einem Beispiel (siehe Bsp. 5) aus dem Prätest:

*Beispiel 5: Meine Meinung zu diesem Thema ist, dass es heutzutage schon möglich sein sollte, die umweltschädlichen Faktoren bei der Produktion von Kleidung zu senken, wie zum Beispiel den Wasserverbrauch, die Chemikalien oder den Ausstoß von CO2 und anderen Treibhausgasen. (Schüler*in A; Prätest, Z. 9-12)*

Das Beispiel zeigt einen konventionalisierten Prozedurausdruck für das *Positionieren* („Meine Meinung zu diesem Thema ist, dass“). Mit diesem wird jedoch – anders als die Formulierung es suggeriert – keine Darstellung des Standpunkts zum strittigen Thema Fast-Fashion eingeleitet (Pro Verzicht/Kontra Verzicht), sondern es wird stattdessen eine Einschätzung zum Sachverhalt (= es sollte möglich sein, Kleidung weniger umweltschädlich zu produzieren) gegeben. Unter der Annahme, dass die intendierte Funktion des gewählten Ausdrucks eine Positionierung zur strittigen Frage war („Sollen wir alle auf Fast-Fashion verzichten?“), passt der Prozedurausdruck nicht zur Funktion der Textprozedur.

Im Posttest lässt sich im Text der/des gleichen Lernenden (Schüler*in A) eine Positionierung funktional eindeutig als solche bestimmen (siehe Bsp. 6). Die Verwendung des positionierenden Prozedurausdrucks („bin ich ganz klar gegen“) ist mit der Funktion verbunden, Stellung zum strittigen Sachverhalt bzw. dem damit verbundenen Vorhaben des Adressaten (= die Investition in die In-vitro-Fleisch-Forschung) zu beziehen:

*Beispiel 6: In-vitro-Fleisch ist für mich nur vorstellbar, wenn dieses vollends mithilfe von Algen anstelle von Kälberblut hergestellt wird. Solange Sie dies nicht garantieren können, bin ich ganz klar gegen die Investition in Ihr Start-Up-Unternehmen [...] (Schüler*in A, Posttest, Z. 29-33)*

Ob die erfolgreiche Realisierung von argumentativen Textprozeduren in den Texten der Schüler*innen im Einzelfall ausschließlich auf die in der Intervention von *DiALog* zur Verfügung gestellten Stützgerüste zurückzuführen ist, bedarf weiterer Untersuchungen²¹, dennoch deuten schon diese Fallanalysen darauf hin, dass diese Intervention positive Auswirkungen auf den funktionalen Einsatz der Prozedurausdrücke in den Texten hat: Im Posttest werden Textprozeduren häufiger

²¹ So müssten z. B. andere potenzielle Einflussfaktoren wie die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema des Posttests bzw. auch die mündliche Diskussion der strittigen Fragen in der Intervention bzgl. ihrer Wirkung auf den funktionaleren Gebrauch der Textprozeduren genauer untersucht werden.

funktional angemessen realisiert als im Prättest. Daher kann angenommen werden, dass der didaktische Ansatz *DiaLog* mit seiner Fokussierung auf Stützgerüste als *Scaffolds* für einen funktional angemessenen Einsatz von argumentativen Prozedurenausdrücken in Texten förderlich ist.

5 Fazit und Ausblick

Der didaktische Ansatz *DiaLog* stellt die Förderung von schriftlichen Argumentationsfähigkeiten als Schlüsselqualifikation für gesellschaftliche Teilhabe am Beispiel strittiger Fragen zum Klimawandel in den Fokus. Dabei kommen Stützgerüste in der Funktion von *Scaffolds* zum Einsatz, durch die sich Schüler*innen unterschiedlicher Lernkontexte des Deutschen (Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache) sprachliche Werkzeuge für das mündliche und schriftliche Argumentieren aneignen können. Diese Stützgerüste basieren auf dem Konzept der Textprozeduren (Feilke, 2014) und sind an deren Erwerbsreihenfolge sowie an den unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden in den drei Lernkontexten Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache orientiert. Zudem wird die Umsetzung der damit vermittelten argumentativen Textprozeduren in profilierten Aufgabenarrangements angebahnt, sodass ihr funktionaler Gebrauch und ihre adäquate Verknüpfung mit Inhalten fokussiert werden können.

Im Fokus dieses Beitrags stand die Frage nach dem Einfluss dieser Stützgerüste als *Scaffolds* beim Schreiben von argumentativen Texten zu strittigen Fragen des Klimawandels in der Schulstufe 9 in Österreich. Die dafür vorgenommene Analyse ausgewählter Lernendentexte legt einen lernförderlichen Effekt der Arbeit mit diesen Stützgerüsten für das Schreiben von argumentativen Texten nahe. Vergleicht man die Texte des Prä- und Posttests, so zeigen sich in Bezug auf die realisierten Handlungsschemata und Prozedurenausdrücke Veränderungen, die insbesondere ihre Häufigkeit und Funktionalität betreffen: Nach der Auseinandersetzung mit den Stützgerüsten kommt es in den untersuchten Texten der Lernenden zu einem häufigeren und funktional adäquateren Einsatz von argumentativen Textprozeduren. Das didaktische Potenzial der Stützgerüste in *DiaLog*, auf das diese Analyse hindeutet, gilt es nun in quantitativen Untersuchungen mit umfangreicheren Textkorpora aus allen drei Lernkontexten zu validieren.

Literatur

- Augst, G. & Faigel, P. (1986). *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13–23 Jahren*. Peter Lang.
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (S. 191–211). Gilles & Francke.
- Bachmann, T. & Feilke, H. (2014). Werkzeuge des Schreibens – Zur Einleitung. In H. Feilke & T. Bachmann (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens* (S. 7–10). Stuttgart.
- Bushati, B., Ebner, C., Niederdorfer, L. & Schmölzer-Eibinger, S. (2018). *Wissenschaftlich Schreiben lernen in der Schule*. Schneider.
- Domenech, M., Petersen, I. (2018). Schriftliches Argumentieren. In W. Grießhaber, S. Schmölzer-Eibinger, H. Roll & K. Schramm (Hrsg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch* (S. 108–120). De Gruyter Mouton.
- Feilke, H. (2008). Schriftlich argumentieren – Kompetenzen und Entwicklungsbedingungen. In E. Burwitz-Melzer (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). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In H. Feilke & T. Bachmann (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens* (S. 11–35). Fillibach bei Klett.
- Feilke, H. & Rezat, S. (2018). Textsorten im Deutschunterricht – Was sollten LehrerInnen und SchülerInnen können und wissen? *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)*, 42(2), 24–38.
- Feilke, H. & Rezat, S. (2020). Textprozeduren. Werkzeuge für Schreiben und Lesen. *Praxis Deutsch*, 48(281), 4–13.
- Ferretti, R., MacArthur, C. A. & Dowdy, N. (2000). The effects of an elaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their normally achieving peers. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 694–702.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476.
- 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. Lehnert (Hrsg.), *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung* (S. 125–153). Lang.
- Grundler, E. & Vogt, R. (2013). Mündliche Argumentationskompetenz im Primarbereich sowie in den Sekundarstufe I und II. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht* (S. 458–493). Beltz.
- Hemberger, L., Kuhn, D., Matos, F. & Shi, Y. (2017). A Dialogic Path to Evidence-Based Argumentative Writing. *Journal of the Learning Sciences*, 26(4), 575–607.
- Iordanou, K. (2022). Supporting Critical Thinking Through Engagement in Dialogic Argumentation. Taking Multiple Considerations into Account when Reasoning about Genetically Modified Food. In B. Puig & M. P. Jimenez-Aleixandre (Hrsg.), *Critical Thinking in Biology and Environmental Education. Facing Challenges in a Post-Truth World* (S. 93–113). Springer.

- Knopp, M., Jost, J., Linnemann, M. & Becker-Mrotzek, M. (2014). Textprozeduren als Indikatoren von Schreibkompetenz- ein empirischer Zugriff. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 111-128). Fillibach bei Klett.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1994). Funktionale Aspekte der Schriftkultur. In G. Hartmut & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung* (S. 587-604). de Gruyter.
- Kuhn, D. (2010). Teaching and Learning Science as Argument. In: *Science Education*, 94(5), 810-824.
- Kuhn, D., Goh, W., Iordanou, K. & Shaenfield, D. (2008). Arguing on the computer: a microgenetic study of developing argument skills in a computer-supported environment. *Child Development*, 79(5), 1311-1329.
- Kuhn, D. & Crowell, A. (2011). Dialogic argumentation as a vehicle for developing young adolescents' thinking. *Psychological Science* 22(4), 545-552.
- Kuhn, D., Hemberger, L. & Khait, V. (2016). *Argue with me. Argument as a path to developing student's thinking and writing*. Routledge.
- Leitaõ, S. (2003). *Evaluating and Selecting Counterarguments. Studies of Children's Rhetorical Awareness. Written Communication*, 20(3), 269-306.
- Matos, F. (2021). Collaborative writing as a bridge from peer discourse to individual argumentative writing. *Reading and Writing*, 34(5), 1321-1342.
- Nitsch, W. (1994). Concessio. In G. Ueding (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik* (309-311). Band 2: Bie-Eul. Niemeyer.
- Petersen, I. (2014). *Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit*. De Gruyter.
- Reinsperger, V., Ehrig, B., Ehrenmüller, J., Schicker, S., Akbulut, M. & Schmölzer-Eibinger, S. (2022). DiaLog – Schüler_innen diskutieren kontroverse Fragen zum Klimawandel. Förderung schriftlicher Argumentationsfähigkeiten in der Erst-, Zweit- und Fremdsprache Deutsch. *Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit*, 38(1+2), 160-175.
- Rotter, D. & Schmölzer-Eibinger, S. (2016). Argumentieren lernen – Textprozeduren und Focus on Form als integrativer Ansatz für den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen. In R. Freudenberg-Findeisen (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (S. 209-225). Olms.
- 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. *Didaktik Deutsch*, 21(40), 41-59.
- Rezat, S. (2007). *Die Konzession als strategisches Sprachspiel*. Universitätsverlag Winter.
- Rezat, S. (2021). Zur makrostrukturellen Prägung argumentierender Textprozeduren. In S. Schicker & S. Schmölzer-Eibinger (Hrsg.), *ar | gu | men | tie | ren. Eine zentrale Sprachhandlung im Fach- und Sprachunterricht* (S. 28-48). Beltz.
- Schicker, S., Schmölzer-Eibinger, S. & Niederdorfer, L. (2021). Zuerst mündlich, dann schriftlich? Theoretische Verortung und empirische Evidenzen zur schulischen

- Förderung schriftlicher Argumentationsfähigkeiten durch vorgelagertes mündliches Argumentieren – ein Blick auf den internationalen Forschungsdiskurs. In S. Schicker & S. Schmölzer-Eibinger (Hrsg.), *ar | gu | men | tie | ren. Eine zentrale Sprachhandlung im Fach- und Sprachunterricht* (S. 12–28). Beltz.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2018). Warum haben Zebras Streifen? Eristische Literalität von SchülerInnen. In B. Bushati, C. Ebner, L. Niederdorfer & S. Schmölzer-Eibinger (Hrsg.), *Wissenschaftlich Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität* (S. 57–80). Waxmann.
- Shi, Y., Matos, F. & Kuhn, D. (2019). Dialogue as a Bridge to Argumentative Writing. *Journal of Writing Research*, 11(1), 107–129.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Niemeyer.
- Steinhoff, T. (2017). Funktionale Schreibdidaktik. In Y. Ekinci, E. Montanari & L. Selmani (Hrsg.), *Grammatik und Variation. Festschrift für Ludger Hoffmann zum 65. Geburtstag* (S. 321–332). Heidelberg.
- Steinhoff, T. (2018). Schreibarrangements. Impulse für einen lernförderlichen Schreibunterricht. *Der Deutschunterricht*, 70(3), 2–10.
- Steinseifer, M. & Feilke, H. (2013). Argumentationswortschätzte. Literalität, Textroutinen und Wortschatzkompetenzen. Vortrags-Ms. Deutscher Germanistentag Kiel am 24. 09. 2013.
- Steets, A. (2019). Schreiben. In G. Beste (Hrsg.), *Deutsch Methodik* (S. 48–87). Cornelsen.
- Terhart, Ewald (2019). Didaktik. Eine Einführung. aktual. und erweit. Aufl. Ditzingen: Reclam.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wolfe, C. (2011). Argumentation across the curriculum. *Written Communication*, 28(2), S. 193–219.

Anhang

„Leistbare Mode muss eine Alternative bleiben“ vs. „Ein T-Shirt muss mindestens 25 Euro kosten“

Du stößt auf folgende Kampagnen für Petitionen. **Alessia Jansen** möchte mit ihrer Petition erreichen, dass die Umweltstandards in der Kleidungsindustrie deutlich strenger werden, **Samir Schwab** spricht sich durch seine Petition dagegen aus, dass bei der Herstellung von Kleidung strengere Umweltstandards gelten sollen.

 **Aufgabe:** Verfasse in Einzelarbeit eine E-Mail an die Person, die einen **anderen Standpunkt** vertritt als du selbst (**Samir Schwab** oder **Alessia Jansen**). Versuche, ihn oder sie mit deiner Argumentation von *deiner* Position zu überzeugen, und appelliere an ihn oder sie, die Petition zu stoppen. **Wähle A oder B.**

A Du selbst bist gegen Fast-Fashion und dafür, dass strengere Umweltstandards bei der Produktion von Kleidung eingeführt werden müssen. Du willst, dass weniger Fast-Fashion verkauft wird, und schreibst ein E-Mail an **Samir Schwab**, der die gegenteilige Meinung vertritt.

- Stelle die verschiedenen Perspektiven auf dieses strittige Thema einander gegenüber, indem du zum Beispiel konzedierst.
- Stelle deine eigene Position zum Thema dar und begründe deine Meinung.
- Stütze deine Argumente inhaltlich mit Fakten.
- Fordere den Stopp seiner Petition und verfasse einen begründeten Appell.

Informationen zu Samir Schwab und seiner Petition

Samir Schwab:

Geschäftsführer einer großen Modekette möchte den Menschen weiterhin die Möglichkeiten geben, modische Kleidung zu kaufen, die sich alle leisten können ist aber bereit, dass er auch in seinem Geschäft verstärkt Materialien wie Bio-Baumwolle verwendet

„Wir dürfen nicht vergessen, dass in vielen Ländern die Menschen von der Textilindustrie leben. Wir müssen auch an die Arbeitsplätze denken, die durch die Reduktion von Fast Fashion verlorengehen.“



Petition:

**FREIHEIT BEIM EINKAUFEN
FÜR UNSERE KUNDEN**
gestartet von S. Schwab
5199 von 100.000 Unterschriften

Abb. 3: Schreibaufgabe

1 Sehr geehrter Herr Samir Schwab!
 2 Viele Menschen können oder wollen sich wahrscheinlich keine teure Kleidung leis-
 3 ten und wenn doch, dann eher neue Kleidung oder Markenkleidung, die sehr oft
 4 nicht umweltfreundlich produziert wird. Aber wenn man bedenkt, dass für drei bis
 5 vier T-Shirts und zur Herstellung von einem Kilogramm Baumwolle mehr als
 6 11.000 Liter Wasser beziehungsweise bei der Färbung der Textilien ungefähr 3000
 7 Chemikalien benötigt werden, lässt es einen schon irgendwie nachdenklich wer-
 8 den.
 9 Meine Meinung zu diesem Thema ist, dass es heutzutage schon möglich sein sollte,
 10 die umweltschädlichen Faktoren bei der Produktion von Kleidung zu senken wie
 11 zum Beispiel den Wasserverbrauch, die Chemikalien oder den Ausstoß von CO₂
 12 und anderen Treibhausgasen. Außerdem braucht man im Durchschnitt nicht so
 13 viele neue Kleidungsstücke pro Jahr. In Deutschland beispielsweise kauft eine Per-
 14 son pro Jahr 60 neue Kleidungsstücke. Es gibt mittlerweile auch die Möglichkeit,
 15 Secondhand-Kleidung zu kaufen, welche schon einmal von jemand anderem getra-
 16 gen wurde und dann noch einmal zum Kauf verfügbar ist.
 17 Aus folgenden Gründen appelliere ich an Sie, die Petition zu stoppen. Unsere Um-
 18 welt ist schon jetzt stark belastet. Ihre Petition würde dazu führen, dass wir immer
 19 weniger mit einem umweltschonenden Denken einkaufen, dass wir immer mehr
 20 Wasser verschwenden und dass jenes immer mehr mit Chemikalien verpestet wird
 21 und dass wir immer mehr umweltschädliche Gase in die Luft und die Umwelt pus-
 22 ten.

Abb. 4: Text Prätest Schüler*in A

1 Sehr geehrter Herr Schwab!
 2 Ich bin zufälligerweise auf Ihre Petition zugestoßen und möchte mich dazu äußern.
 3 Ich stimme Ihnen nicht zu, zumindest nicht ganz, modisch zu sein ist zwar wichtig,
 4 aber nicht wichtig genug, im Gegensatz zum Klima. Sie haben recht, modische und
 5 billige Kleidungen scheinen die besten Optionen zu sein, jedoch muss man beden-
 6 ken, dass nachhaltige Kleidung eben längerfristiger und viel besser für die Umwelt
 7 ist.
 8 Es ist schade, dass die Umwelt sogar für die Rohstoffe von Kleidung belastet wird.
 9 Es werden nämlich 11.000 Liter Wasser für ein Kilogramm Baumwolle verbraucht.
 10 Mit einem Kilogramm können nur 3-4 T-Shirts angefertigt werden.
 11 Damit appelliere ich an Sie, über diese Petition genau nachzudenken, Sie können
 12 sich darüber auch genauer informieren.

Abb. 5: Text Prätest Schüler*in B

1 Sehr geehrter Herr Steinbauer!
2 Mit großem Interesse habe ich Ihre Ausschreibung zur Unterstützung Ihres Start-
3 Up-Unternehmens gelesen, in der Sie für In-vitro-Fleisch werben und dazu aufru-
4 fen, Geld in Ihr Unternehmen zu investieren. Es stimmt schon, dass In-vitro-Fleisch
5 durch den geringeren Fettanteil im Vergleich zu herkömmlichem Fleisch als gesün-
6dere Fleischvariante betrachtet werden kann, trotzdem muss man bedenken, dass
7 viele Menschen Fleisch aus dem Labor skeptisch gegenüberstehen. In einer Studie
8 aus dem Jahr 2019 zeigte sich nur ein Drittel der Befragten In-vitro-Fleisch gegen-
9 über aufgeschlossen. Alternativ wäre ich eher dafür, Menschen bei tierischen Nah-
10 rungsmitteln an den Verzehr von Insekten heranzuführen. Ich würde vorschlagen,
11 bereits in Kindergärten und Schulen Workshops abzuhalten, in denen mit den Kin-
12 dern gekocht wird und sie Insekten als Eiweißquelle kennenlernen können.
13 Dass für In-vitro-Fleisch keine Tiere mehr sterben müssten, sehe ich ganz anders,
14 da das Wachstumsserum für In-vitro-Fleisch aus dem Blut lebender Föten stammt.
15 Sowohl das Muttertier als auch der Fötus sterben bei der Entnahme. Ich bezweifle,
16 dass die Herstellung von In-vitro-Fleisch durch Algen als Ersatz für das Kälberblut
17 bereits so weit entwickelt ist, dass man beim Fleisch aus dem Labor von einem
18 Fleisch ohne Tierleid sprechen kann. Es stimmt, dass In-vitro-Fleisch im Vergleich
19 zum bisherigen Fleisch eine umweltfreundlichere Möglichkeit der Fleischproduk-
20 tion darstellt, jedoch wäre es weiterhin besser, wenn man bei der Ernährung der
21 Menschen intensiver daraufhin arbeiten würde, sich fleischarm oder ohne Fleisch
22 zu ernähren.
23 Als Alternative würde ich vorschlagen, bei Festen oder auch Betriebsfeiern bis hin
24 zu Elternabenden Info- und Verkostungsstände mit Experten für vegane, vegetari-
25 sche, aber auch insektenhaltige Ernährung aufzustellen, bei denen sich Interes-
26 sierte informieren können, welche Alternativen zu Fleisch es überhaupt gibt, wo
27 man diese kaufen kann und wie es überhaupt schmeckt. Nur wenn Menschen sich
28 vorstellen können, dass die Alternative machbar ist und sie ihnen schmeckt, wer-
29 den sie sich darauf einlassen und in ihren Alltag einbinden. In-vitro-Fleisch ist für
30 mich nur vorstellbar, wenn dieses vollends mithilfe von Algen anstelle von Käl-
31 berblut hergestellt wird.
32 Solange Sie dies nicht garantieren können, bin ich ganz klar gegen die Investition in
33 Ihr Start-Up-Unternehmen und fordere eine Umwidmung des Geldes in Richtung
34 Forschung und Entwicklung eines In-vitro-Fleisches, das tatsächlich ohne Tierleid
35 auskommt.

Abb. 6: Text Posttest Schüler*in A

1 Sehr geehrter Herr Steinbauer!
2 Ich habe Ihre Petition gelesen und hatte das Gefühl, ich sollte Ihnen antworten. Ich
3 stimme Ihnen zu, natürlich hat In-vitro-Fleisch seine guten Seiten, aber das ändert
4 nicht die Tatsache, dass es auch seine schlechten Seiten hat. Sie sagen zum Beispiel,
5 dass Tiere dank In-vitro-Fleisch nicht sterben, aber das Wachstumsserum stammt
6 aus dem Blut lebender Föten, das heißt, die Kälber werden geschlachtet. Außerdem
7 bin ich der Meinung, dass durch In-vitro-Fleisch die Kulturen und Traditionen an
8 ihrem Wert verlieren.
9 Meiner Meinung nach kann man statt In-vitro-Fleisch artgerechte Tiere essen, na-
10 türlich auch eine kleine Menge davon. In meinen Augen wird für In-vitro-Fleisch
11 sehr viel Energie verbraucht, wahrscheinlich nicht nur viel Energie, sondern auch
12 viel Wasser. Für die Herstellung des In-vitro-Fleisches wird Muskelgewebe einer le-
13 benden Kuh entnommen, um daraus Stammzellen zu gewinnen. Ein Vorteil für In-
14 vitro-Fleisch wäre die Reduzierung von Antibiotikaeinsatz. Doch die Antibiotikare-
15 sistenz kann auch durch biologische Produktion erniedrigt werden.
16 Außerdem müsste das In-vitro-Fleisch in industriellen Mengen produziert werden.
17 Ich bin der Meinung, wir sollten nicht auf Laborfleisch vertrauen, dass es so gesund
18 ist, sondern eher auf grüne Nährstoffe.
19 Deswegen sollte man die Herstellung von In-vitro-Fleisch mehr hinterfragen, denn
20 es könnte darin viel mehr enthalten sein, als wir denken. Damit appelliere ich an
21 Sie, diese Petition zu stoppen.

Abb. 7: Text Posttest Schüler*in B