

**STEPHAN SCHICKER
LUCIA MIŠKULIN SALETOVIĆ (HG.)**

SPRACHLICHE HANDLUNGS- MUSTER & TEXT(SORTEN)- KOMPETENZ

**Ein Sammelband im Rahmen der
IDT 2022**

**Graz University
Library Publishing**



STEPHAN SCHICKER

LUCIA MIŠKULIN SALETOMIĆ

SPRACHLICHE HANDLUNGS-MUSTER & TEXT(SORTEN)-KOMPETENZ

Ein Sammelband im Rahmen der IDT 2022

**STEPHAN SCHICKER
LUCIA MIŠKULIN SALETOMIĆ**

**SPRACHLICHE
HANDLUNGS-
MUSTER &
TEXT(SORTEN)-
KOMPETENZ**

**Ein Sammelband im Rahmen
der IDT 2022**

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung durch: Graz University Library Publishing

Ziturvorschlag:

Stephan Schicker, Lucia Miškulin Saletović [Hg.], Sprachliche Handlungsmuster und Text(sorten)kompetenz. Graz 2023. DOI: <https://doi.org/10.25364/9783903374263>



CC BY 4.0 2023 by Schicker, Miškulin Saletović
Stephan Schicker, ORCID 0000-0002-3948-7632

Lucia Miškulin Saletović

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung der Urheberin die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell. (Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Graz University Library Publishing

Universitätsplatz 3a

8010 Graz

<https://library-publishing.uni-graz.at>

Grafische Grundkonzeption: Roman Klug, Presse und Kommunikation, Universität Graz

Lektorat: Anna Bartens

Satz: Anna Bartens

Typografie: Source Serif Pro und Roboto

ISBN 978-3-903374-26-3

DOI <https://doi.org/10.25364/9783903374263>

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	7
-------------------------	----------

Förderung und Beurteilung von Text(sorten)kompetenz

Katharina Böhnert, Matthias Hölzner

„Das ist zu umgangssprachlich“ – Schreibgespräche und Textrevision in einer inklusiven Lerngruppe der Klasse 7	11
---	-----------

Sonja Kuri

Konventionen, Muster, Routinen und Modelle – Schlüsselkonzepte der Text – und Schreibforschung in didaktischer Umsetzung	23
---	-----------

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

DiaLog – Argumentatives Sprachhandeln in mehrsprachigen Lernkontexten fordern	35
--	-----------

Nicolò Calpestrati

Lesedidaktik des Impliziten – Zur Entwicklung einer textsortenbezogenen Leseverstehenskompetenz für den universitären DaF-/DaZ-Unterricht	61
--	-----------

Ursula Esterl

„Das ist mir persönlich auch sehr wichtig, dass sie ihren eigenen Stil entwickeln können.“ Die Dimension „Stil und Ausdruck“ als Indikator für Text(sorten)kompetenz	80
---	-----------

Textsorten in verschiedenen Fachdisziplinen

Iris Knapp	
Sprachbewusstes Protokollieren in der Sek. 1 – Mit sprachbewussten Aufgabenstellungen Text- und Sprachkompetenz fördern	98
Irena Horvatić Bilić, Snježana Husinec	
Fachspezifische Texte im Rechtswesen am Beispiel der Textsorte <i>Vertrag</i>	113
Nikolina Borčić, Lucia Miškulin Saletović	
Geschlechtsspezifische Merkmale der Textsorte Politisches Interview.....	129

Textsorten im Kontext digitaler Ressourcen

Thien Sa Vo, Martin Reissaus	
Instagram als Werbeplattform – Eine Textsortenanalyse der Nachhilfe-Werbespots im Kontext DaF/Z	150
Stephan Schicker, Muhammed Akbulut	
ChatGPT – maschinelle und menschliche Textsortenkompetenz	169

Praxisbericht als Dialog

Hasmik Ghazaryan	
Textsortenkompetenz und Handlungsfähigkeit im universitären Deutschunterricht in Armenien – Ein Dialog	197

Autor*innenverzeichnis	206
-------------------------------------	------------

Stephan Schicker, Lucia Miškulin Saletović

Einleitung

Sprachliche Handlungsmuster und Text(sorten)kompetenz

Sprachliche Handlungsmuster & Text(sorten)kompetenz, Hg. v. Schicker, Miškulin Saletović, 2023, S. 7-10
<https://doi.org/10.25364/97839033742631>

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

Stephan Schicker, Universität Graz, stephan.schicker@uni-graz.at, ORCID 0000-0002-3948-7632
Lucia Miškulin Saletović, Sveučilište u Zagrebu, luciamiskulin@gmail.com

1 Sprachliche Handlungsmuster und Text(sorten)kompetenz

Sprachliche Handlungsmuster als gesellschaftlich ausgearbeitete Formen des Handelns und Textsorten als bewährte Verfahren zur Bewältigung unterschiedlicher Kommunikationsanlässe spielen eine zentrale Rolle bei der Anbahnung von Textkompetenz im Sprachenunterricht des Deutschen. Sie sind lehr- und lernbar und können eine Groborientierung in der kommunikativen Praxis bieten, indem sie den Kommunizierenden Orientierungen für die Rezeption und Produktion geben.

Diese Blickwinkel auf sprachliche Handlungsmuster und Text(sorten)kompetenz sollen im Rahmen des vorliegenden Sammelbandes, der im Kontext der Internationalen Deutschlehrer*innentagung 2022 entstanden ist, zusammengeführt werden, um eine interdisziplinäre Auseinandersetzung mit diesen Themenfeldern in Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache abzubilden. Insgesamt 10 Forschungsbeiträge und ein Praxisbericht beleuchten Fragestellungen zum Thema Text(sorten)kompetenz und sprachliche Handlungsmuster aus den Perspektiven der Sprachlehrforschung und -didaktik, Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung, Text- und Korpuslinguistik sowie aus der Schreibforschung und -didaktik.

2 Förderung und Beurteilung von Text(sorten)kompetenz

Fünf Forschungsbeiträge beschäftigen sich mit der Anbahnung, Förderung und Beurteilung von Text(sorten)kompetenz und sprachlichen Handlungsmustern in verschiedenen Lehr- und Lernkontexten des Deutschen.

Im Beitrag von Katharina Böhnert und Matthias Hölzner wird gezeigt, wie sich Schüler*innen einer inklusiven Lerngruppe der 7. Jahrgangsstufe in Peer-Feedback-Gesprächen über ihre Schreibprodukte austauschen und anschließend in der Lage sind, diese textsorten- und rezipient*innenadäquat zu überarbeiten. In einem ebenfalls auf die Förderung von Textsortenkompetenz ausgerichteten Beitrag von Sonja Kuri wird anhand des EU-Projekts WRILAB2 illustriert, wie die aktuell in Linguistik und Schreibforschung frequent und auch kontrovers diskutierten Konzepte Konventionen, Muster, Routinen und Modelle in die Konzeption einer Plattform zur Förderung von Text(sorten)kompetenzen eingeflossen sind.

Auf die Förderung des schriftlichen Argumentierens in der Textsorte Leserbrief fokussiert der Beitrag von Victoria Reinsperger et al., die Ergebnisse aus dem Erasmus+-Projekt *DiALog – Schüler_innen diskutieren kontroverse Fragen zum Klimawandel. Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenz in der Erst-, Zweit- und Fremdsprache Deutsch im mehrsprachigen europäischen Kontext* vorstellen. Sie fokussieren

im vorliegenden Beitrag auf das didaktische Potenzial von „Stützgerüsten“ (Scaffolds), die auf der prozedurenorientierten Didaktik basieren, zur Förderung der argumentativen Fähigkeiten von Lernenden im Mündlichen wie im Schriftlichen und nützen dabei das Potenzial des vorgelagerten mündlichen Argumentierens zur Förderung des schriftlichen Argumentierens in der Textsorte Leserbrief.

Mit dem Erkennen von impliziten Inhalten (Humor, Witz) im Lernkontext Deutsch als Fremdsprache beschäftigt sich Nicolò Calpestrati in seinem Beitrag. Bei der Identifikation solcher Implizite scheint einerseits Textsortenwissen eine Schlüsselrolle zu spielen, andererseits erweist sich didaktisch die Analyse von idiosynkratischen Textmerkmalen als nützliches Verfahren zur Entschlüsselung solcher impliziten Inhalte.

Ursula Esterl geht in ihrem Beitrag von der Beobachtung aus, dass die Dimension *Stil und Ausdruck* in Textsorten verschiedenster Art trotz vorgegebener Beurteilungskriterien von Lehrpersonen zumeist sehr unterschiedlich bewertet wird, und demonstriert dies am Beispiel der Textsorte Meinungsrede anhand eines ausgewählten Textes der schriftlichen Reifeprüfung in Österreich. In den Blick genommen werden dabei grundsätzliche Überlegungen zur Dimension *Stil und Ausdruck* der SRDP sowie der Umgang von beurteilenden Lehrpersonen mit dieser Textdimension.

3 Textsorten in verschiedenen Fachdisziplinen

Drei Forschungsbeiträge fokussieren Textsorten aus spezifischen fachlichen Domänen. Der Beitrag von Iris Knapp geht der Frage nach, wie und inwiefern sprachbewusste Scaffolds zum Erstellen von Versuchsprotokollen als gängige Textsorte im naturwissenschaftlichen Unterricht die Qualität dieser verbessern können. Der Beitrag von Irena Horvatić Bilić und Snježana Husinec behandelt auf Basis einer empirischen Untersuchung den Begriff Textsorte im juristischen Fachbereich. Am Beispiel der Textsorte Vertrag als der am häufigsten vertretenen Fachtextsorte werden textinterne und texexterne Merkmale der Textsorte untersucht. Der Beitrag von Nikolina Borčić und Lucia Miškulin Saletović fokussiert die Textsorte politisches Interview hinsichtlich geschlechtsspezifischer Merkmale. Dabei wird vor allem darauf eingegangen, wie sich die sprachliche Gestaltung in Bezug auf die Absicht des Informierens und Überzeugens verhält.

4 Textsorten im Kontext digitaler Ressourcen

Zwei Forschungsbeiträge beleuchten Textsorten und sprachliche Handlungsmuster im Kontext von digitalen Tools und digitalen Lernumgebungen: Im Beitrag aus dem Bereich der Textsortenlinguistik von Thien Sa Vo und Martin Reissaus geht es um das Potential von digitalen Werbeanzeigen für Nachhilfeplattformen als Möglichkeit authentischer DaF/Z-Lernkontakte, speziell für die Bereiche Wortschatzerwerb sowie projektbasierter Unterricht. Stephan Schicker und Muhammed Akbulut untersuchen in ihrem Beitrag, wie 40 angehende Deutschlehrkräfte einen argumentativen Text der Textsorte Erörterung, der von einem menschlichen Lernenden geschrieben wurde, im Unterschied zu einem argumentativen Text zur gleichen Aufgabenstellung, der von ChatGPT verfasst wurde, in Bezug auf Inhalt, Aufbau, Ausdruck und Textsortennormen beurteilen.

5 Praxisbericht als Dialog

Hasmik Ghazaryan gibt in einem Interview mit den Herausgeber*innen Auskunft über das armenische Germanistikstudium und stellt ein hochschuldidaktisches Projekt vor, welches die Förderung von Textsortenkompetenz im Rahmen von Bewerbungstexten fokussiert.

Als Herausgeber*innen dieses Sammelbandes möchten wir uns bei allen an dieser Ausgabe beteiligten Personen bedanken. Ein besonderer Dank gilt den einzelnen Autor*innen für die vielfältigen und facettenreichen Einblicke in das Thema sprachliche Handlungsmuster und Text(sorten)kompetenz sowie für die verlässliche und produktive Zusammenarbeit. Ebenfalls bedanken möchten wir uns bei den Reviewer*innen für deren bereichernde Anregungen zu Beiträgen dieses Sammelbandes. Schließlich gilt unser großer Dank unserer Lektorin Anna Maria Bartens und den Kolleg*innen des Library Publishing des Publikationsservices der Universitätsbibliothek Graz.

Stephan Schicker, Lucia Miškulin Saletović

Katharina Böhnert, Matthias Hölzner

„Das ist zu umgangssprachlich“ – Schreibgespräche und Textrevision in einer inklusiven Lerngruppe der Klasse 7

Sprachliche Handlungsmuster & Text(sorten)kompetenz, Hg. v. Schicker, Miškulin Saletović, 2023, S. 11-22
<https://doi.org/10.25364/97839033742632>

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

Katharina Böhnert, RWTH Aachen University, k.boehnert@lfd.rwth-aachen.de, ORCID 0009-0002-1736-8955
Matthias Hölzner, Universität Duisburg-Essen, mhoelzner@gmx.de

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag zeigt erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts zu Schreibgesprächen in einer inklusiven Lerngruppe der 7. Jahrgangsstufe auf. Die Schüler*innen waren zum Großteil in der Lage, Texte textsorten- und rezipient*innenadäquat zu verfassen und sich anschließend in Peer-Feedback-Gesprächen darüber auszutauschen. Während in den Gesprächen zunächst sehr stark die Ebenen orthografischer und grammatischer Fehler fokussiert wurden, konnten durch die Anleitung der Lehrkraft anschließend auch die Ebenen der Lexik und (Text-)Pragmatik in den Fokus gerückt werden.

Schlagwörter: Inklusion, Schreibgespräche, Textproduktion, Peer-Feedback

Abstract

This article presents the first results of a research project on writing talks in an inclusive learning group consisting of seventh graders. For the most part, the students were able to write compositions appropriate to the type of text and audience and then exchange views on them in peer feedback discussions. Whereas the discussions initially focused on orthographic and grammatical errors, the teacher's guidance later enabled the focus to shift to the levels of lexis and pragmatics.

Keywords: inclusion, writing talks, text production, peer feedback

1 Einleitung

Das für die Textproduktion benötigte grammatische Können (Feilke & Tophinke, 2016) ist eine der anspruchsvollsten Fähigkeiten im Deutschunterricht, insbesondere in „besonders heterogenen Lerngruppen“ (Textor, 2015, S. 121) wie z. B. inklusiven Lerngruppen, in denen Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam lernen. Dennoch gilt ein textsorten- und rezipient*innen-adäquates Verfassen von Texten wie z. B. Sachtexten oder Inhaltsangaben als Schlüsselkompetenz im Deutschunterricht, weshalb es wichtig ist, allen Schüler*innen hieran Teilhabe zu ermöglichen. In einer groß angelegten Studie haben Myhill und Newman (2016, 2019) nachgewiesen, dass *writing talks*, d. h. Gespräche zwischen Lehrkraft und Schüler*innen über grammatische Strukturen in Schüler*innentexten, dazu beitragen, sprachliche Strukturen explizit zu machen und das so erworbene grammatische Wissen bei der Textrevision produktiv zu nutzen. Ferencik-Lemkuhl (2021) zeigt darüber hinaus, dass Textrevision auch in inklusiven Lerngruppen gut durchführbar ist und bei vielen Schüler*innen zu positiven Resultaten führt.

Im vorliegenden Forschungsprojekt wurden die Ergebnisse beider Studien gebündelt und um die Komponente *Peer-Feedback* erweitert. In zehn Unterrichtsstunden, deren Audiospur aufgezeichnet und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurde, waren die Schüler*innen einer inklusiven 7. Klasse (Alter in der Regel 12–13 Jahre) dazu angehalten, die von Myhill und Newman (2016, 2019) vorgeschlagenen Schreibgespräche kollaborativ durchzuführen und anschließend ihre Texte aufgrund des erhaltenen Feedbacks zu überarbeiten. Im Beitrag werden zentrale Ergebnisse der Schreibgespräche sowie die anschließenden Schreibprodukte vorgestellt und somit erste Hinweise formuliert, wie durch inklusives Zusammenarbeiten an Texten grammatisches Können gefördert und sprachliche Teilhabe ermöglicht werden kann.

2 *Writing talks* und *Metatalk* in inklusiven Lerngruppen

Schreibgespräche (*writing talks*), die grammatische Strukturen explizit thematisieren (*metatalk*), verfolgen in der Regel zwei Ziele: Zum einen sollen sprachliche Strukturen explizit gemacht werden und somit bei Schüler*innen ein grammatisches Wissen aufgebaut werden. Zum anderen soll – durch das Wissen über grammatische, orthografische, lexikalische u. ä. Strukturen – auch das grammatische Können¹ verbessert werden, was letztendlich zu optimierten Schreibprodukten

1 Diegritz (1980), Gornik (2003), Bredel (2007), Ossner (2014) sowie Feilke und Tophinke (2016) beschäftigen sich mit dem Verhältnis zwischen grammatischem Wissen und Können.

führt. Die bisherige Forschung zu *writing talks* und wie durch sie grammatisches Können und Wissen geschult wird, ist bisher vor allem im angloamerikanischen Raum angesiedelt. Dyson „betrachtet Schreiben als einen sozialen Prozess, bei dem der Einzelne die Erwartungen an das Schreiben innerhalb einer Schreibgemeinschaft und unterschiedlicher disziplinärer Diskurse kennen lernen muss“ (Dyson, 2003, zitiert nach Myhill & Newmann, 2019, S. 361). Myhill und Newmann, die Schreibprozesse im schulischen Kontext untersuchen, legen den Fokus folglich darauf, „wie die verbale Interaktion der Lehrer*innen mit den Schüler*innen über sprachliche Entscheidungen beim Schreiben (das Soziale) die metalinguistischen Entscheidungen der Schüler*innen (das Individuelle) über ihr eigenes Schreiben (das Textuelle) unterstützen“ (Myhill & Newmann, 2019, S. 361).

Myhill und Newman (2016) zufolge ist für ‚erfolgreiche‘ *writing talks* metalinguistisches Verständnis (*metalinguistic understanding*) nötig: „as the explicit bringing into consciousness of an attention to language as an artifact, and the conscious monitoring and manipulation of language to create desired meanings grounded in socially shared understandings“ (Myhill, 2011, S. 250).

Myhill und Newman (2016) sehen eine Möglichkeit, *metalinguistic understanding* bei den Lernenden zu fördern, darin, Schreibgespräche im Klassenraum zu führen, bei denen grammatische, orthografische, lexikalische u. ä. Strukturen explizit ange- sprochen werden. Die Rolle der Lehrperson ist dabei die des „expert and facilitator“ (Myhill & Newman, 2019, S. 369) dieser Schreibgespräche. Durch dialogisches Unterrichten kann ein „dialogic space“ (Wegerif, 2013, S. 62) eröffnet werden, in dem sprachliche Strukturen im Schreibprozess erkundet werden und Lernende gleichzeitig ihr metalinguistisches Verständnis erweitern (Myhill & Newman, 2019, S. 360), nämlich „[...] in contexts where learners are engaged in meaning-making, that is, where the language being used and reflected upon through metatalk is serving a communicative function“ (Swain, 1998, S. 69).

Gespräche im Klassenzimmer können somit potenziell als Werkzeug dienen, das den Aufbau gemeinsamen deklarativen, metalinguistischen Wissens unterstützt, und das die kognitiven Fähigkeiten von Schreibenden fördert, dieses Wissen prozedural bei der Gestaltung ihrer eigenen geschriebenen Texte anzuwenden (Myhill & Newman, 2016). Das Ziel für die Lernenden besteht darin, ihren Schreibprodukten durch den bewussten Einsatz von sprachlichen Mitteln und das Gespräch im Klassenraum darüber Bedeutung zu verleihen. Hierbei soll die Bewusstheit gefördert werden, wie sprachliche Entscheidungen die Art und Weise, wie ein Text seine kommunikative Botschaft vermittelt, auf subtile Weise verändern können, indem

der Sprachgebrauch untersucht und die Entscheidungen der Textverfasser*innen verstanden werden (Myhill & Newman, 2019).

Die Textrevision nimmt auch in der deutschsprachigen Fachdebatte einen immer größer werdenden Raum ein – auch wenn es explizit um den inklusiven Deutschunterricht geht. Ferencik-Lehmkuhl (2021) etwa weist in ihrem Beitrag die Eignung der Revision für inklusive Lehr-Lernsettings nach, indem sie – durch explorative Leitfadeninterviews in der Jahrgangsstufe 6 gestützt – einerseits die Vielseitigkeit des Textrevisionsprozesses (sprachlich, strukturell, inhaltlich, auf Wort-, Satz- oder Textebene; Ferencik-Lehmkuhl, 2021), andererseits die sich dabei ergebenden Hilfsmöglichkeiten für Schüler*innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen (Hinweise auf Fehler, Vermittlung deklarativen oder prozeduralen Wissens, Einsatz von Hilfsmitteln oder Hilfestellungen, Scaffolding; Ferencik-Lehmkuhl, 2021) herausarbeitet.

3 Methode

In dieser Forschungslage soll nun eine adaptierte Variante der *writing talks* genauer untersucht werden. Im Deutschunterricht einer inklusiven Lerngruppe der Jahrgangsstufe 7 eines Gymnasiums wurden *writing talks* durchgeführt; ursprünglich angedacht war dies im Rahmen einer eigenen zehnständigen Unterrichtssequenz, bedingt durch die SARS-CoV-2-Pandemie wurden die entsprechenden Unterrichtsstunden über das Schuljahr verteilt für dieses Forschungsprojekt ausgewählt, bspw. zu den thematischen Schwerpunkten Argumentationen, Bildbeschreibungen oder der Besprechung der Ganzschrift *Das Tagebuch der Anne Frank*. In der Klasse mit gemeinsamem Lernen befanden sich zum Durchführungszeitpunkt zwanzig Lernende (neun Jungen und elf Mädchen), davon haben sechs Schüler*innen einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen, ein*e Schüler*in hat einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung. Alle *writing talks* wurden dabei in einer Audiospur dokumentiert, die Audiographien wurden anschließend mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) ausgewertet. Bei der Anlegung der *writing talks*, die sich im Wesentlichen an der oben beschriebenen Konzeption von Myhill und Newman (2016, 2019) orientiert, wurden drei Aspekte besonders fokussiert:

Die Arbeit in den *writing talks* ist erstens bewusst diversitätsorientiert angelegt; die Unterrichtsplanung wurde also nicht auf pauschale Kategorisierungen und Zuschriften wie mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf aufgebaut, sondern potenzialorientiert – also mit Blick auf die individuellen Potenziale aller Lernenden der Klasse (Leiß, 2022a) – konzipiert, wie Leiß (2022a) anführt:

Voraussetzung für eine solche Strukturierung und Planung von Lehr-Lernprozessen ist die intensive fachliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand und dessen Potenzial für eine Förderung fachlicher Kompetenzen nicht nur auf verschiedenen Niveaustufen (etwa für ‚leistungsstarke‘ und ‚leistungsschwache‘ Schüler:innen), sondern auch unter Einbeziehung weiterer individueller, auch situativer, Lernvoraussetzungen (vgl. von Brand 2019, 76–77), die sich aus den kognitiven, thematischen, medialen, ästhetischen, aisthetischen sowie sprachlichen bzw. semiotischen Präferenzen und Potenzialen der Schüler:innen ableiten lassen. (S. 20)

Die *writing talks* weisen zweitens ein starkes ko-konstruktives Element auf; denn zwar zielt die Aufgabenstellung im Wesentlichen auf einen individuellen Schreibprozess ab, doch eine geschützte soziale Interaktion mit einer Lernpartnerin oder einem Lernpartner oder mit der Lehrkraft kann zu einer ersten Rückversicherung aller Schüler*innen bezüglich ihres Textentwurfs führen. Nicht zuletzt aus diesem Grund führen etwa Hennies und Ritter (2014) die Ko-Konstruktivität als ein wichtiges Kriterium für Aufgaben in einem inklusiven Unterricht an: „Dadurch entstehen Vorbilder in der konkreten Situation, die gleichsam als Stützen und Ansporn wirken können. Damit wird der bedeutende Aspekt der Gemeinsamkeit angesprochen, der im Hinblick auf Individualisierung eine besondere Anforderung darstellt“ (Naugk et al., 2016, S. 77). Daher wurde der Ablauf – an das „Think-Pair-Share-Prinzip“ (Lyman, 1981) angelehnt – in drei Phasen eingeteilt: In einer ersten (Think-)Phase konzipieren die Schüler*innen ihre Texte zunächst individuell. In der zweiten Phase wird ausreichend Gelegenheit für eine ko-konstruktive Modifikation des Textentwurfs (Pair-Phase) gegeben; angeregt durch das Peer-Feedback oder eine individualisierte Hilfestellung der Lehrperson kann hier also eine erste Revision des Textentwurfs erfolgen, ggf. unter Berücksichtigung der zuvor mit der Lerngruppe induktiv entwickelten Kriterien (hierunter fallen Aspekte wie einfache Rechtschreibfehler vermeiden, Groß- und Kleinschreibung beachten, Satzanfänge variieren usw.). In der abschließenden dritten Phase erfolgt dann im Plenum ein Gespräch über den in der Pair-Phase überarbeiteten Textentwurf, insbesondere in Bezug auf die getroffenen sprachlichen Entscheidungen: Welche Effekte waren durch die sprachlichen Entscheidungen vom Verfasser bzw. von der Verfasserin intendiert? Welche Effekte wurden bei den Leser*innen tatsächlich erzielt? („Metatalk involves both the individual’s thinking about writing and the shared understandings developed within the classroom as a writing community“ (Myhill & Newman, 2019, S. 363)). Aus einem Abgleich dieser Fragerichtungen kann sinnvolle Sprachreflexion entstehen und Lernende können langfristig kompetent in ihren sprachlichen Entscheidungen werden: „(...) showing learners the possibilities of different grammatical choices can enable them to have more conscious control of

how their writing communicates their intended message“ (Myhill et al., 2020, S. 16). Im Zentrum der Gespräche steht also dementsprechend die Rechtfertigung der sprachlichen Entscheidungen und die Verbindung zwischen Grammatik und Schreiben. Alle vorgeschlagenen Modifikationen werden am Beamer (für alle transparent) in der Textvorlage farblich markiert, so dass die Schüler*innen schließlich ihre Textfassung verbessern und eine Endversion des Textes erstellen können.

Drittens bilden sich durch die ständige Wiederholung des Vorgehens bei einem *writing talk* Routinen heraus, wie man über Sprache sprechen kann – zum Beispiel, dass bei einer Diskussion über treffende Formulierungen niemand von vornherein Recht hat, keine Alternative von vornherein besser ist: „a situation where although there is no single right answer, neither is it a totally open discussion, but one shaped by the interplay of socially-determined expectations of text and the individual's authorial intention“ (Myhill & Newman, 2019, S. 367). Durch das ritualisierte Vorgehen kann von den Lernenden auch das Verfahren internalisiert werden, etwa dass in dem hier vorgeschlagenen *writing talk* größere Redeanteile bei dem Verfasser bzw. der Verfasserin der Textvorlage oder den Mitschüler*innen liegen und eher nicht bei der Lehrkraft, die stattdessen versucht, die Diskussionen offen zu halten, durch ihr Fachwissen die Lernprozesse zu analysieren, anzureichern und die Schüler*innen in ihrem entdeckenden Lernen (ggf. auch durch adaptive Hilfestellungen) zu unterstützen.

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden exemplarisch Ausschnitte aus den Unterrichtsdokumentationen (Audiographien, ergänzt durch die Dokumentation der Textüberarbeitungen) vorgestellt und analysiert:

4.1 Beispiel 1: Syntax

Das erste Beispiel (Abb. 1) zeigt einen Textausschnitt, in dem ein Satzbaufehler weder dem*der Schreibenden selbst noch im Peer-Feedback aufgefallen ist. Hier spielt sicherlich eine Rolle, dass *weil* – auch in faktischer Verwendung – im mündlichen Sprachgebrauch immer häufiger als koordinierender Konnektor und in Folge dessen mit Verbzweitstellung verwendet wird; im schriftlichen Sprachgebrauch finden sich dafür aber kaum Belege (Waßner, 2021). Dieser Konflikt drückt sich in dem vorliegenden Schreibprodukt darin aus, dass – als Mischform – sowohl Verbzweit- als auch Verbletztstellung angewendet und dadurch einfach zwei Mal „*wurde*“ verwendet wurde:

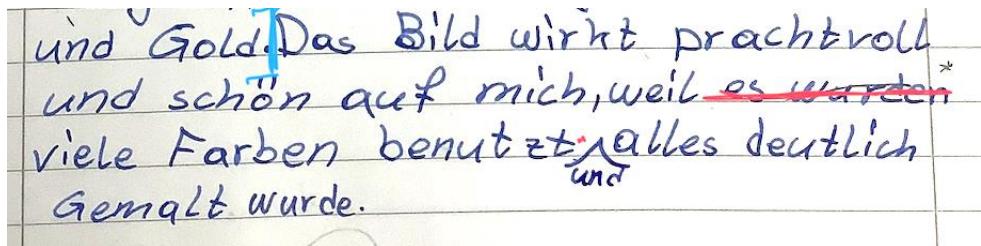


Abb. 1: Schreibprodukt Mehmet 1

Von anderen Lernenden im *writing talk* darauf angesprochen, kann der Schreibende den Satzbau unmittelbar verbessern (wenn auch nicht vollständig korrigieren). Somit fällt der Blick bei der Analyse dieses Beispiels auf die Gruppe der Lernenden, die sich mit der ‚Fehlerentdeckung‘ noch schwertun – eine Gruppe, die bereits in anderen Studien zur Textrevision besonders hervorgehoben wurde (Ferenčík-Lehmkuhl, 2021). Durch die diversitätsorientierte, nicht auf der Grundlage pauschaler Kategorisierungen von vorne herein differenzierende Anlegung des hier gewählten Vorgehens wird der „Blick frei für andere Diversitätskategorien, die mit Blick auf die fachspezifischen Gegenstände und die fachspezifischen Kompetenzen, die in Auseinandersetzung mit diesen Gegenständen entwickelt werden sollen, tatsächlich von Relevanz sind“ (Leiß, 2022b, S. 87), nämlich bspw. hier die Gruppe der Lernenden, die die eigenen Kompetenzen im Bereich der Fehlerentdeckung weiter ausbauen können. Für diese Gruppe, die quer zu den zuvor benannten pauschalen Differenzzuschreibungen liegt, könnten als didaktische Konsequenz aus den dokumentierten Unterrichtssequenzen in Folgestunden spezielle Differenzierungsmöglichkeiten oder Hilfestellungen im Unterricht angeboten werden.

4.2 Beispiel 2: Syntax

Im folgenden Transkript eines *writing talks* über eine Bildbeschreibung artikuliert eine Schülerin (S1) eine Beobachtung zum Einleitungssatz, kann ihn aber spontan nicht verbessern; eine andere Schülerin (S2) kann schließlich einen Verbesserungsvorschlag beisteuern, der allgemein gutgeheißen wird:

~~Das~~ AH S.19 nr.4
Im Bild „Der Monat August“ aus dem
„Stundenbuch des Herzogs von Berry“ die wurde
von den Brüdern von Limburg gemalt“ Bild im
Jahr 1410-1416. Im Vordergrund sieht
man einen Mann mit einer Lanze und

Abb. 2: Schreibprodukt Mehmet 2

S1: Also, am Anfang, weil da steht so ähm „Im Bild „Der Monat August“ aus dem“ ... zum Beispiel... ich (...) das nicht lesen, aber es steht da der Satz am Anfang... ist irgendwie kompliziert, ich hab das nicht verstanden. Also weil ich den Text ja... ne, weil ich diese Bild kann, hab ich verstanden, aber... also, es ist irgendwie kompliziert geworden, „im Bild“ zum Beispiel und dann kommt „aus dem“ und „die Brüder von“, das kann ich mir nicht merken. L: Verbesserungsvorschlag? Wer macht den roten Satz „grün“? – Pause (9 sec) – S2: Gut, äh, „Im Bild „Der Monat... das... der... das Bild „Der Monat August“ aus dem... ähm... „Stundenbuch des Herzogs von Berry“ gemalt von den Brüdern ... Brüdern von Limburg aus dem Jahr... ne...“ L: Ich helf dir mal. Kannst du denn jetzt – S2: Ach so, wurde... ähm... kann man da, äh, also darf ich dieses Jahr 1416 verschieben? L: Du kannst machen, was du möchtest. S2: Wurde, äh, im Jahr 1410-1416 von den Brüdern von Limburg gemalt (writing talk Mehmet 3.3.2022, 3:18-4:57).

Im vorliegenden Beispiel wird die angebotene Hilfe der Lehrkraft lediglich als Impuls zum Weiterdenken des eigenen Gedankengangs interpretiert und dieser schließlich korrekt abgeschlossen. Es hat sich auch in diesem Beispiel ein Lehr-Lern-Arrangement als zielführend erwiesen, in dem sich die Lernenden grundsätzlich individualisiert zurechtfinden können (Phase 1 und 3) und dennoch genug Raum für ko-konstruktives Erschließen und Reflektieren sprachlicher Strukturen (Phase 2 und 3) bleibt (Leiß, 2022a), um zu sinnvollen syntaktischen Strukturen zu gelangen. Auch das grundsätzliche ‚Offenhalten‘ von Diskussionen und Gedanken-gängen auf Schüler*innenseite hat sich als zielführend erwiesen.

4.3 Beispiel 3: Lexik

Wie das folgende Beispiel „Schreibprodukt Maria“ zeigt, wurde in der Überarbeitung der Texte und anschließenden Kommentierung im Dialog auch die lexikalische Ebene fokussiert. Der zunächst gewählte, umgangssprachliche Ausdruck *im*

Krankenhaus landen wurde durch das standardsprachliche *ins Krankenhaus eingeliefert werden* ersetzt.

Arbeit. Ein weiterer Grund ist, dass die Närer/-innen ihre Gesundheit durch Chemikalien gefährdet ~~sind~~, zum Beispiel können (sie ^{eingeliefert}) ~~mit~~ ins Krankenhaus ~~wollen~~ oder auch dadurch sterben. Darum wünsche

Abb. 3: Schreibprodukt Maria

Wie das folgende Transkript des zugehörigen Schreibgesprächs zeigt, erfolgt die Korrektur jedoch auf Hinweis der Lehrkraft und ist insgesamt als stark lehrer*innenzentriert einzustufen.

L: Wollen wir auf diesen Satz hier nochmal schauen, das kann nicht richtig sein, ne?
 [...] Also es muss mit zwei s geschrieben werden, aber lies den Satz mal vor [S liest vor *ins Krankenhaus landen*]. [...] L: Das ist zu umgangssprachlich. Was wird man denn *ins Krankenhaus*? [...] S: eingeliefert. L: *Ins Krankenhaus* wird man eingeliefert.
 (writing talk Maria 23.9.2021, 1:32–2:50)

4.4 Beispiel 4: (Text-)Pragmatik

Anders verläuft die Überarbeitung im folgenden Beispiel, das der textpragmatischen Ebene zugeordnet werden kann. Hier ist es ein*e Schüler*in, der*die einen Kommentar zum Informationsgehalt des Textes abgibt. Er*sie weist auf *unwichtig[e]* Informationen hin, der kommunikative Schwerpunkt des Textes sollte eher darin liegen, die *Entwicklung* einer Figur darzustellen:

Also ich finde, es gibt inhaltliche äh Sachen, die schon wichtig sind, aber zum Beispiel der erste Teil, den finde ich schon eher so, vielleicht jetzt, wenn man so sagt, viele haben sie gemocht, ist das denn nicht unwichtig hier, weil es eher um ihre Entwicklung geht. (writing talk Ahmad 17.6.2022, 1:40–2:04)

5 Fazit und Ausblick

Schüler*innen sind – auch in inklusiven Lerngruppen – in der Lage, grammatische Strukturen zu thematisieren und, angeleitet durch Feedback, anschließend in ihren Texten kollaborativ zu optimieren. Auch durch das adaptive (nicht von vornherein Komplexitätsreduzierende) Lernformat bieten die *writing talks* Raum für individualisierte und ko-konstruktive Sprachreflexion. Im Forschungsprojekt wurde jedoch deutlich, dass die Schreibgespräche in der untersuchten Lerngruppe der Jahrgangsstufe 7 teilweise noch stark durch die Lehrkraft gesteuert werden mussten, da die Kommentare der Lernenden sonst oft auf der orthografischen (*wird mit zwei s geschrieben*) oder einer sehr kleinschrittigen grammatischen Ebene verbleiben. Ein selbstständigeres Korrekturverhalten bzw. weniger lehrer*innenzentrierte Schreibgespräche sind unseres Erachtens aber möglich, z. B. indem die Methode *writing talks* spiralcurricular ab Klasse 5 (oder in Ansätzen auch bereits in der Primarstufe) etabliert wird.

Writing talks, die anfangs vielleicht noch lehrer*innengeleitet durchgeführt werden müssen, jedoch nach und nach zu selbstständigeren Gesprächen von Schüler*innen über Texte und deren sprachliche Strukturen führen, besitzen das Potenzial, Lernende zu individualisierter und ko-konstruktiver Sprachreflexion anzuregen, fördern hierdurch das grammatische Können (Myhill & Newman, 2016, 2019) und leisten somit einen wichtigen Beitrag zur sprachlichen Teilhabe aller Schüler*innen.

Literatur

- Bredel, U. (2007). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. UTB.
- Diegritz, T. (1980). *Diskussion Grammatikunterricht*. Fink.
- Dyson, A. H. (2003). *The brothers and sisters learn to write: Popular literacies in childhood and school cultures*. Teachers College Press.
- Feilke, H. & Tophinke, D. (2016). Grammatisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 256, 4–11.
- Ferencik-Lehmkuhl, D. (2021). Das Potential der Überarbeitung von Schüler*innentexten für den inklusiven Deutschunterricht – theoretische Überlegungen und empirische Befunde. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 3(1), 1–21. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.1.1>
- Gornik, H. (2003). Methodik des Grammatikunterrichts. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache* (Band 2, S. 814–829). Schöningh.
- Hennies, J. & Ritter, M. (2014). Schreibanregungen im inklusiven Deutschunterricht. In S. Schuppener, N. Bernhardt, M. Hauser & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 224–230). Klinkhardt.

- Leiß, J. (2022a). Zum Potenzial von Universal Design for Learning für eine inklusionsorientierte Unterrichtsentwicklung und Lehrer*innenbildung im Fach Deutsch. In W. Dannecker & K. Schindler (Hrsg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten* (S. 18–34). SLLD.
- Leiß, J. (2022b). Diversitätsorientierung als Prinzip inklusiven Unterrichts: Konkretisierung am Beispiel Autismus in zwei literaturdidaktischen Problemzusammenhängen. In W. Dannecker & K. Schindler (Hrsg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten* (S. 84–102). SLLD.
- Lyman, F. T. (1981). The responsive classroom discussion. The inclusion of all students. In A. Springs Anderson (Hrsg.), *Mainstreaming Digest* (S. 109–113). University of Maryland.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Beltz.
- Myhill D. (2011). ‘The Ordeal of Deliberate Choice’: Metalinguistic Development in Secondary Writers. In V. Berninger (Hrsg.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology*, (S. 247–274). Psychology Press/Taylor Francis Group.
- Myhill, D., Newman R. & Watson, A. (2020). Going Meta: Dialogic Talk in the Writing Classroom. *Australian Journal of Language and Literacy: Special Issue Talk and Interaction*, 43(1), 5–16.
- Myhill, D. & Newman, R. (2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research*, 80, 177–187. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.007>
- Myhill, D. & Newman, R. (2019). Writing talk: Developing metalinguistic understanding through dialogic teaching. In N. Mercer, R. Wegerif & L. Majo (Hrsg.), *Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education Mercer* (S. 360–372). Routledge.
- Naugk, N., Ritter, A., Ritter, M. & Zielinski, S. (2016). *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Beltz.
- Ossner, J. (2014). Geschichte der Grammatikdidaktik. In H. Gornik (Hrsg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht* (S. 3–37). Schneider Hohengehren.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Hrsg.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (S. 64–81). Cambridge University Press.
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Klinkhardt.
- von Brand, T. (2019). Für eine Deutschdidaktik der Vielfalt von Vielfalt. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 66(1), 74–78.
- Waßner, U. H. (2021, 6. Juni). *Im Übrigen habe ich schon länger kein Müsli mehr gegessen. Weil: Ich frühstücke in der Regel nie – Verbstellung nach weil, obwohl, wobei und anderen subordinierenden Konnektoren*. Grammis. <https://grammis.ids-mannheim.de/fragen/133>
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the Internet age*. Routledge.

Sonja Kuri

Konventionen, Muster, Routinen und Modelle

Schlüsselkonzepte der Text- und Schreibforschung in didaktischer Umsetzung

Sprachliche Handlungsmuster & Text(sorten)kompetenz, Hg. v. Schicker, Miškulin Saletović, 2023, S. 23 – 34,
<https://doi.org/10.25364/97839033742633>

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

Sonja Kuri, Università degli Studi di Udine, sonja.kuri@uniud.it, ORCiD 0000-0003-0026-6397

Zusammenfassung

In diesem Artikel werden anhand des EU-Projekts WRILAB2 die Begriffe *Konventionen, Muster, Routinen* und *Modelle* aus pragmalinguistischer Sicht bestimmt und deren Umsetzungen im gegenständlichen Projekt illustriert. Es soll damit gezeigt werden, wie WRILAB2 versucht, die am Schreibprozess beteiligten Wissensbereiche in ein didaktisches Instrumentarium zu überführen, um den Erwerb von umfassenden literalen Kompetenzen anhand ausgewählter Textsorten unterschiedlicher Domänen und damit gesellschaftliche Teilhabe zu fördern. Um Texte verstehen und selbst herstellen zu können, muss man sich mit deren jeweiligem Kommunikationsbereich und deren Mustern und Konventionen sowie möglichen Spielräumen auseinandersetzen. Textsorten als historisch gewachsene und kulturell bestimmte Komponenten des kommunikativen Haushalts einer Gesellschaft fungieren dabei als Ausgangs- und Zielpunkt für die Entwicklung von Text- und Schreibroutinen.

Schlagwörter: Konventionen, Muster, Routinen, Modelle, Schreiben, Textsorten

Abstract

This article presents and discusses the terms *conventions, patterns, routines, and models* from a pragmalinguistic point of view by illustrating how these concepts were implemented in the EU project WRILAB2. The aim is to show how WRILAB2 attempts to transfer the different knowledge areas involved in the writing process into a didactic toolkit. This should promote the acquisition of comprehensive literacy competences on the basis of selected text types from different domains, thus improving social participation. In order to achieve autonomy in understanding and producing texts, one has to take into consideration their respective communicative domains, patterns, and conventions as well as possible gaps or blurred boundaries between them. Text types as historically developed and culturally influenced components of the communicative asset of a society are the starting and target point to develop text and writing routines.

Keywords: Conventions, patterns, routines, models, writing, text types

1. Gesellschaftliche Teilhabe mittels schriftlicher Kommunikate¹

Die im Titel des Beitrags angeführten Begriffe sind „Indikatoren“ und „Faktoren“ (Koselleck, 1972, S. XXIII f.) einer wissenschaftshistorischen Entwicklungslinie in der Linguistik, wie sie sich seit der pragmatischen Wende in den 1960er Jahren durch die Hereinnahme von „über das Sprachliche hinausreichende Sinn-Einheiten des Handelns und der Interaktion“ (Habscheid, 2011, S. 4) vollzieht. Aus pragmalinguistischer Sicht ist Kommunikation „eine in Kulturen konventionalisierte Praxis“, „die darin besteht, dass kulturspezifisch sozialisierte Akteure mit ausgewählten Zeichen in zu interpretierenden Kontexten bei antizipierten Adressatenerwartungen durch Sprachhandeln eine Wirkung zu erreichen versuchen“ (Felder, 2016, S. 478). *Kultur* ist dabei als ein mehrdimensionales dynamisches Phänomen mit unklaren Grenzen aufzufassen und schließt institutionelle Kulturen und Alltagskulturen mit ein (vgl. dazu u.a. Condon & La Brack, 2015, die 160 Definitionen von Kultur identifizierten). Das *Sprachhandeln* selbst ist durch „Vorgeformtheitsphänomene“ (Stein & Stumpf, 2019, S. 17) gekennzeichnet, die sich auf allen Ebenen der Kommunikation manifestieren und zu Musterbildungen führen können (u.a. Stein & Stumpf, 2019). Einschlägige Studien zu den verschiedenen Bereichen des kommunikativen Handelns analysieren und diskutieren durchaus kontrovers die sich im Spannungsfeld von „Erhaltung und Erweiterung der Systemstabilität“ (Felder, 2009, S. 24) formierenden Verfestigungen und herausbildenden Muster und Routinen (u.a. Brommer, 2018; Stein & Stumpf, 2019; Steyer, 2018; Tienken, 2015; Weidner et al., 2021), stimmen aber darin überein, dass Kommunikation „ohne den Rekurs auf Vorgeformtheit praktisch nicht möglich, zumindest aber grundsätzlich anders und wesentlich aufwändiger wäre“ (Stein & Stumpf, 2019, S. 294); demzufolge stellt Vorgeformtheit eine wichtige Komponente für gelingende Kommunikation dar. Gesprächsgattungen und Textsorten sind verfestigte Repräsentanten sozialer Praktiken des Miteinanders, sie sind jene „kulturelle[n] Routinen, die die Mitglieder brauchen, um miteinander leben und agieren [...] und sich selbst reflektierend in den Blick nehmen zu können“ (Fix, 2013, S. 21). Eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem jeweiligen kulturellen Kontext, den darin herrschenden Kommunikationskonventionen und Routinen sowie Spielräumen stellt demnach das Eingangstor zur kommunikativen Teilhabe in den jeweiligen Kulturen bzw. Domänen dar.

¹ *Kommunikat* ist ein sich im Zuge der Digitalisierung der menschlichen Kommunikation zunehmend etablierender Begriff „für einen semiotisch erweiterten und einen weit gefassten Textbegriff“ (WKS online, 2013), der über den Konzepten Textsorte und Gesprächsformen angesiedelt ist (vgl. dazu die unter dem Lemma angeführten Textbelegstellen zu dessen Gebrauch).

Im vorliegenden Beitrag möchte ich anhand des deutschsprachigen Teils des EU-Projekts WRILAB2 illustrieren, wie die im Titel angeführten und derzeit sowohl in der Linguistik als auch in der Schreibforschung populären und viel diskutierten Konzepte für das gegenständliche Projekt modelliert werden. Das Projekt hat sich zum Ziel gesetzt, auf der Basis von Moodle-Kursen für 12 verschiedene Textsorten des Alltags und des (vor-)akademischen Bereichs in Deutsch, Italienisch, Tschechisch und Slowenisch als Zweit- und Fremdsprache verschiedenen Zielgruppen einen Rahmen und einen Raum für den Erwerb von literalen Kompetenzen in unterschiedlichen Domänen anzubieten und damit die europäische Integration grenzüberschreitend zu fördern (Kuri, 2017, S. 245). Es handelt sich dabei um Gebrauchs-
texte, die individuellen und/oder institutionellen Gebrauchswert haben², sie werden in folgender Reihenfolge auf der Plattform angeboten: Modul 01: Bewerbungsschreiben; Modul 02: Reise-/Exkursionsbericht; Modul 03: Rezension; Modul 04: Leserbrief; Modul 05: Werbebroschüre/Werbebrief; Modul 06: Beschwerde/Reklamation; Modul 07: Motivationsschreiben; Modul 08: Kommentar; Modul 09: Essay/Erörterung; Modul 10: Gutachten; Modul 11: Exposé; Modul 12: Inhaltsangabe/Zusammenfassung/Abstract.

Die Konzeption erfolgte in kritischer Auseinandersetzung mit verschiedenen Modellierungen von Textproduktionsprozessen und Erkenntnissen der Schreibprozessforschung einerseits, und Erkenntnissen aus der Text(sorten)linguistik und Ansätzen aus der Zweit- und Fremdsprachendidaktik andererseits (hierzu u.a. die Projektpublikation Perissutti et al., 2016). Das Ergebnis sind, wie oben angeführt, zwölf Moodle-Kurse zu jeweils einer Textsorte oder Textsortengruppe pro Sprache mit folgender Binnenstruktur, deren Phasen die wesentlichen Teilschritte auf dem Weg zu einem guten Text veranschaulichen sollen: In der *Einleitung* wird die Textsorte umfassend beschrieben, im *Tool Pool* finden sich die entsprechenden Werkzeuge und Übungen zur Erarbeitung der Grundlagen, darunter auch je zwei Beispieltexte jeweils ohne und mit Kommentierungen zur Illustration möglicher Realisierungen, darauf folgen die *Planungsphase*, die *Schreibphase* und die *Überarbeitungsphase*, abgeschlossen wird jedes Modul mit der *Selbstevaluation*. Für einen umfassenden Einblick in das Projekt, darf ich auf die Plattform www.wrilab2.eu/moodle, die über einfache Registrierung kostenlos zugänglich ist, und auf die Projektpublikationen, die je unterschiedliche Aspekte des Projekts beleuchten, verweisen.³

2 Zur Begründung der Textauswahl verweise ich auf Kuri und Doleschal (2016) und Kuri (2017).

3 Hierzu der Projekt-Sammelband Peressutti et al. (2016), für den deutschsprachigen Teil Doleschal und Kuri (2016); Kuri und Doleschal (2016); Kuri (2017); Doleschal (2018); Doleschal und Kuri (2019); Heller und Doleschal (2021); Kuri und Doleschal (2021); Kuri (2022).

2. Auf dem Weg zur Textsortenkompetenz

Das Verfassen von Texten ist eine komplexe Angelegenheit, die durch das ebenso komplexe Zusammenspiel von verschiedenen Wissensbereichen gekennzeichnet ist. Nach Beaufort und Iñesta (2014, S. 146) sind dies das Textsortenwissen, das Wissen um die Kommunikationskonventionen, die textspezifische Art der Themenentfaltung, das Wissen, wie man strategisch an ein spezifisches Genre herangeht, und nicht zuletzt das inhaltliche Wissen, das im Text verarbeitet wird. Diesen Wissensbereichen stehen die drei wirkmächtigen „Problemfelder“ beim Schreiben in einer Zweit- oder Fremdsprache gegenüber, nämlich fehlendes kulturspezifisches textuelles Wissen, defizitäres Sprachwissen und fehlende schreibstrategische Kompetenzen (Schmidt, 2005, S. 146 f.). Dementsprechend wurde das Konzept der je 12 Module pro Sprache entlang der Koordinaten Schreibprozesswissen und Textsortenwissen entwickelt, Schreibgegenstand bzw. -thema liegen nicht im Fokus. Somit unterscheidet sich die Ausrichtung von WRILAB2 von anderen Schreib(lern)arrangements, die oft auf die schriftliche Wiedergabe von während des Unterrichts erworbenem, deklarativem Sprachwissen zu ausgewählten Themen ausgerichtet sind, und/oder dadurch gekennzeichnet sind, dass die in den Schreibaufgaben angegebenen Aspekte nach dem Vorbild internationaler Zertifizierungsprüfungen⁴ abgearbeitet werden sollen.

2.1 Textsorten als Ausschnitte des kommunikativen Haushalts einer Gesellschaft

Textsorten als domänenspezifische Ausschnitte des „kommunikativen Haushalt[s]“ einer Gesellschaft“ (Luckmann, 1988, Titel) sind für uns der Hebel zur Ausbildung von Text- und Schreibroutinen in der schriftlichen Kommunikation (Kuri, 2022). Entscheidend für die schriftlichen Kommunikate bzw. für die gesellschaftlich etablierten Textsorten ist, dass Produzent*in und Rezipient*in die Kontextfaktoren *Handlungsfeld und soziale Rolle, Kommunikationsform sowie Genre* erkennen, um sich nach den damit musterhaft verbundenen sozialen Gestaltungspraktiken orientieren zu können. Mit umfassenden Textsortenbeschreibungen nach dem Modell von Fandrych und Thurmail (2011) haben wir dem nachzukommen versucht. Wichtiger Bestandteil dieser Textsortenbestimmung sind die sprachlichen Mittel für texttypische und domänenspezifische Techniken der Darstellung, Perspektivierung und Verknüpfung von themenbezogenen Informationen. Dieses notwendige Sprachwissen verstehen wir als Kontinuum zwischen Grammatik und Lexikon und listen

⁴ Dies ist nicht als Kritik an den Prüfungen zu lesen, sondern als Kritik an Unterrichtsmaterialersteller*innen, die nicht zwischen Erwerbs- und Überprüfungsphase differenzieren.

nicht nur Lexeme, Konjunktionen und typische grammatische Charakteristika auf, sondern auch Phraseologismen und syntagmatisch komplexe und mehrgliedrige Einheiten. Diese können als produktive Muster für eigene Formulierungsversuche dienen, aber auch als Denkschemata, wie sie für die jeweilige Textsorte typisch sein können. Feilke (2012) fasst die Kenntnis dieser „sprachlichen Werkzeuge für die Textproduktion“ als „Textroutinen“ (S. 11). Wie sehr gerade Schreiber*innen für die Realisierung ihrer kommunikativen Bedürfnisse in einer anderen Sprache darauf angewiesen sind, hat jüngst Aufgebauer (2021) nachgewiesen.

Wie Reitbrecht et al. (2019) anhand des Projekts AaMoL bestätigen, hat Modelllernen im Bereich der Schreibförderung „großes Potenzial“, da „Strategien oder Vorgehensweisen [...] nicht als allgemeine Handlungsanweisungen und Empfehlungen dargeboten und vermittelt werden, sondern [...] aufgabengebunden und lösungsorientiert“ und damit „ein adäquates Format für die Vermittlung prozeduralen Wissens [ermöglichen]“ (S. 86). Auch im Rahmen von WRILAB2 ist das Lernen an Modellen Teil des Konzepts, so u.a. die Arbeit mit Beispieltexten: Im Abschnitt *Tool Pool* stehen je 2 Beispieltexte, im Original und kommentiert zur Verfügung. Die Annotationen in den kommentierten Versionen beziehen sich konsequent auf die Textsortenbeschreibungen, Textsortentypisch-Sprachliches wird so in konkretem Kontext erfahren; und die Beispieltexte können als Modelle für die eigene Textproduktion fungieren. Textmusterwissen baut sich graduell auf und benötigt Steuerung und Bewusstmachung. Mit jeder Textsorte stellt sich nämlich die Frage, welchen spezifischen situativen Kriterien Schreibende unterliegen, welche makro-, meso- und mikrostrukturellen Charakteristika der Zieltext aufweisen soll/muss, also wie die thematische Entfaltung erfolgen kann bzw. muss, und welche typischen sprachlichen Handlungen mit welchen sprachlichen Mitteln in welchem Textabschnitt damit vollzogen werden (können). In jeder Textsorte wirken diese ganz verschiedenen Aspekte unterschiedlich charakterisierend, wie u.a. von Fandrych und Thurmail (2011) anhand von 20 Textsorten bzw. Textsortenbündeln gezeigt wurde und sich auch in den Textsortenbeschreibungen von WRILAB2 abbildet.

Modelle in Form von beispielhaften Vorgehensweisen und Instrumenten werden in WRILAB2 aber auch in den Abschnitten *Planungsphase*, *Schreibphase* und *Überarbeitungsphase* „aufgabengebunden und lösungsorientiert“ (Reitbrecht et al., 2019, S. 86) angeboten und zielen auf die Entwicklung prozeduralen Metawissens, worauf im folgenden Abschnitt eingegangen wird.

2.2 Modellierung des Schreibprozesses zur Entwicklung von Text- und Schreibroutinen

Der Erwerb von Text- und Schreibroutinen kann nur gelingen, wenn den Schreibnoviz*innen ein entsprechender Raum und alle dafür notwendigen Elemente zur Verfügung stehen und ihre Schreibhandlungen in allen Phasen mit geeignetem Material, Hinweisen und Tipps sowie mit reflektierter Praxis verbunden sind. Um den Schreibprozess zu organisieren, benötigt man prozedurales Metawissen zum Schreibprozess. Dieses Metawissen zeigt sich in relativ stabilen, unabhängig von einer spezifischen Textsorte mit der Schreibhandlung direkt in Zusammenhang stehenden Verfahrensweisen, die Feilke (2012) als „Schreibroutinen“ (S. 9) fasst.

Schreibnoviz*innen planen, besonders beim Schreiben in einer anderen Sprache, oft nur auf lokaler Ebene und verlieren das Schreibprojekt aus den Augen. Überarbeitungen konzentrieren sich vornehmlich auf die sprachliche Oberfläche und nicht auf das Gesamtkonzept des Textes. Der prozessorientierten Schreibdidaktik gemäß haben wir das Verfassen eines eigenen Textes in drei Phasen modelliert und damit überschaubar gemacht. Die *Planungsphase* bietet Anleitungen, Aufgaben und Instrumente zur inhaltlichen und sprachlichen Vorbereitung auf das Schreiben. Die *Schreibphase* sieht das Abfassen einer ersten Version des Textes vor; für jene Textsorten, die eine relativ stabile Makrostruktur aufweisen, werden Templates zur Verfügung gestellt. Darauf folgt eine je nach Komplexität der Textsorte mehrstufige *Überarbeitungsphase*. In jedem Abschnitt gibt es Aufgaben zur Bewusstmachung des Vorwissens, Foren fordern zum gegenseitigen Austausch auf. Die Modellierung des Schreibprozesses in drei Phasen unterstützt Schreiblernende bei der Orientierung und Konzentration; strategisch eingebaute „Rückkehrschleifen“ zu früheren Phasen des Schreibprozesses sowie zur Textsortenbeschreibung (Doleschal & Kuri, 2019, S. 222) sollen der prozesshaften Natur des Schreibens gerecht werden, das „*immer zugleich* Planen, Formulieren und Überarbeiten“ (Pohl & Steinhoff 2010, S. 13) umfasst, also „iterativ und rekursiv“ ist und eine „langsame, tastende und erprobende Suche nach der passenden Lösung“ (Ruhmann & Kruse, 2014, S. 17) verlangt. Die wiederholten Handlungen sollen zu einer Habitualisierung hinsichtlich der Anwendung bestimmter Strategien führen. *Routine* bedeutet in diesem Zusammenhang nicht, dass Texte schneller entstehen, sondern dass den einzelnen Phasen je nach Textsorte mehr Raum gegeben wird, so z.B. dem Überarbeiten: Korrekturen sollen ja nicht nur auf der sprachlichen Textoberfläche passieren, sondern es sollte immer die Textkonzeption in den Blick genommen werden (dazu auch Danerer, 2012, S. 105 f.); in WRILAB2 ist die sprachliche Korrektur als „later order con-

cern“ (u.a. dazu Girgensohn & Sennewald, 2012, S. 12) erst unter den letzten Schritten der Überarbeitung vorgesehen. Wie Weisberg (2012, S. 186) also richtigerweise anmerkt, muss „Routinisierung [...] differenziert bzw. dialektisch betrachtet werden“.

Um Routinen flexibel zu erhalten und unbewusste Übertragungen zu verhindern – so bspw. Übertragungen von Textkonventionen eines Kulturraums in einen anderen (hierzu u.a. Hufeisen, 2002), oder habitualisierte Schreibstrategien von einer Textsorte auf eine andere (hierzu u.a. Steinhoff, 2007) – müssen didaktische Interventionen mit reflektierter Praxis verbunden sein. Im Rahmen von WRILAB2 wird dies durch konsequent gesetzte sprachlich-kommunikative Interventionen, sogenannte Prompts, versucht: In Form von Fragen oder Aufforderungen als Wissensabruf- oder Durchführungshilfen, zum Innehalten, Rückschauen, und Überprüfen sowie zum Austausch mit Peers und Unterrichtenden und zur Einholung von Feedback (vgl. dazu Puntambekar, 2022, S. 456). Am Ende jedes Moduls steht somit auch nicht der fertige Text, sondern als abschließende Rubrik die Reflexion über den Lernweg und das Produkt.

3. Fazit

Die „verwandten, letztlich [...] nicht allgemeingültig abgegrenzten Konzepte“ (Stein & Stumpf, 2019, S. 294) *Konventionen, Muster, Routinen und Modelle* erachten wir als Schlüsselkonzepte auf dem „Weg zu einer Textsortendidaktik“ (Freudenberg-Find-eisen, 2016) zur Förderung von kommunikativer Teilhabe. Dannerer (2012) weist darauf hin, dass durch „die Existenz von Formelhaftem, von Mustern, sowie die Fähigkeit, sie ‚automatisiert‘ einsetzen zu können“, „Routinen [erst]überhaupt entstehen können“ (S. 101).

Bei der Herstellung von Texten sind unterschiedliche „Kräfte“, nämlich „Prozesshaftigkeit, Kreativität und Offenheit auf der einen Seite, Produkthaftigkeit, Routinisierung und Verfestigung auf der anderen Seite“ (Weidner et al., 2021, S. 1) wirksam. Diese widerstreitenden Kräfte müssen sich in didaktischen Konzeptionen widerspiegeln. Die in WRILAB2 gegebenen Muster und Modelle sind nicht als Normvorgaben konzipiert, sondern „im Sinne der kognitiven Psychologie [als] Möglichkeitsfelder, in denen es sowohl einige überindividuelle Handlungsorientierungen gibt als auch Spielräume“ (Fix, 2008, S. 67). Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass der Erwerbsprozess vom imitativen über das reproduktive zum personalen Schreiben erfolgt. Die einzelnen Module sind als gut ausgestattete Labore zu verstehen, mit unterschiedlichen Stationen und vielfältigem Material, die je nach Bedarf und Bedürfnis rezipiert und benutzt werden können.

Für die Abfassung der im Rahmen von WRILAB2 behandelten Textsorten sollen auf der Basis von ausführlichen Textsortenbeschreibungen mit ihren Charakteristika und der Modellierung des Schreibprozesses in drei idealtypische Phasen Schreibformen und Strategien eingeübt werden, die in ihren Variationen zur Ausbildung jener transversalen Fähigkeiten beitragen können, die als wesentlich für gelungene Schreibprodukte angesehen werden: die bewusste Perspektivenübernahme und Adressatenorientierung (Becker-Mrotzek et al., 2015) sowie die jeweiligen notwendigen textgebundenen Konstruktions- und Ausdrucksmuster, um den Angemessenheitsvorstellungen in den jeweiligen Handlungsfeldern zu entsprechen. Die dabei erworbenen Wissenskomponenten sind auch für komplexere mündliche Kommunikationssituationen nutzbar.

Zusammenfassend darf hier festgestellt werden, dass der Innovationsgehalt des Projekts WRILAB2 darin besteht, dass die in Linguistik und Schreibforschung diskutierten Konzepte *Konventionen, Muster, Modelle* und *Routinen* erstmals umfassend und verschränkt in ein über einfache Registrierung kostenloses und allgemein zugängliches didaktisches Programm überführt wurden. Die Art der technischen Umsetzung erlaubt es, dass es laufend inhaltlich aktualisiert, jedes Modul als Download-Paket in das eigene Moodle-Programm übertragen und an spezifische didaktische Bedürfnisse problemlos angepasst werden kann; und nicht zuletzt kann die Konzeption Lehrenden und Lehrmaterialersteller*innen als Modell und Muster dienen, wie man einen Raum und eine Struktur für Schreibprojekte weiterer Textsorten schaffen kann.

Bisherige Erfahrungen mit WRILAB2 haben gezeigt, dass man die Module besonders erfolgreich für Blended-learning-Formate einsetzen kann (Doleschal, 2018; Heller & Doleschal, 2021).

Literatur

- Aufgebauer, M. (2021). *Was verraten LernerInnentexte über den Schreibprozess und können aus der Prozessanalyse Rückschlüsse auf das Schreibprodukt gezogen werden* [Konferenzbeitrag]. XIV. Kongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG), Palermo, Italien.
- Beaufort, A. & Iñesta, A. (2014). Author profiles: Awareness, competence, and skills. In E.-M. Jakobs, D. Perrin & K. Knapp (Hrsg.), *Handbook of Writing and Text Production* (S. 141–158). de Gruyter.
- Becker-Mrotzek, M., Brinkhaus, M., Grabowski, J., Hennecke, V., Jost, J., Knopp, M., Schmitt, M., Weinzierl, C. & Wilmsmeier, S. (2015). Kohärenzherstellung und Perspektivenübernahme als Teilkomponenten der Schreibkompetenz. Von der diagnostischen Absicherung zur didaktischen Implementierung. In A. Redder, J. Naumann & R.

- Tracy (Hrsg.), *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse* (S. 177–205). Waxmann.
- Brommer, S. (2018). *Sprachliche Muster. Eine induktive korpuslinguistische Analyse wissenschaftlicher Texte*. de Gruyter.
- Condon, J. & La Brack, B. (2015). Culture, Definition of. In J. M. Bennett (Hrsg.), *The SAGE encyclopedia of intercultural competence* (S. 191–195). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781483346267>
- Dannerer, M. (2012). Routiniert vom ersten bis zum letzten Satz? – Die Rolle von Textroutinen in der Erzählentwicklung von Jugendlichen. In H. Feilke & K. Lehmann (Hrsg.), *Schreib- und Textroutinen* (S. 101–124). Peter Lang.
- Doleschal, U. (2018). Planung, Überarbeitung, Feedback: Textsorten erarbeiten mit WRLAB2. *JoSch – Journal der Schreibberatung*, 9(15), S. 33–42.
- Doleschal, U. & Kuri, S. (2016). WRILAB2: On-line Reading and Writing Laboratory for Czech, German, Italian und Slovenian L2. Insights from Theory and Application. In A.-M. Perisutti, S. Kuri & U. Doleschal (Hrsg.), *WRILAB2. A Didactical Approach to Develop Text Competences in L2* (S. 23–35). LIT.
- Doleschal, U. & Kuri, S. (2019). Vom Langtext zum Abstract: Das Thesis Abstract mit WRILAB2. In C. Wymann (Hrsg.), *Praxishandbuch Schreibdidaktik. Übungen zur Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen* (S. 221–226). Barbara Budrich.
- Fandrych, C. & Thurmail, M. (2011). *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Narr.
- Feilke, H. (2012). Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In H. Feilke & K. Lehmann (Hrsg.), *Schreib- und Textroutinen* (S. 1–31). Peter Lang.
- Feilke, H. & Lehmann, K. (Hrsg.). (2012). *Schreib- und Textroutinen*. Peter Lang.
- Felder, E. (2009). Sprachliche Formationen des Wissens. Sachverhaltskonstitution zwischen Fachwelten, Textwelten und Varietäten. In F. Ekkehard & M. Müller (Hrsg.), *Wissen durch Sprache. Theorie, Praxis und Erkenntnisinteresse des Forschungsnetzwerkes „Sprache und Wissen“* (S. 21–77). de Gruyter.
- Felder, E. (2016). Wissenschaft und Bildung. In L. Jäger, W. Holly, P. Krapp, S. Webee & S. Heekeran (Hrsg.), *Sprache – Kultur – Kommunikation / Language – Culture – Communication. Ein internationals Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft / An International Handbook of Linguistics as a Cultural Discipline*. (S. 478–489). de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110224504>
- Fix, U. (2008). *Texte und Textsorten – sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene*. Frank & Timme.
- Fix, U. (2013). *Sprache in Literatur und im Alltag. Ausgewählte Aufsätze*. Frank & Timme.
- Freudenberg-Findeisen, R. (Hrsg.). (2016). *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und test(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Unterricht*. Olms.
- Girgensohn, K. & Sennewald, N. (2012). *Schreiben lehren – Schreiben lernen: eine Einführung*. Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.

- Habscheid, S. (2011). Das halbe Leben. Ordnungsprinzipien einer Linguistik der Kommunikation – Zur Einleitung in den Band. In S. Habscheid (Hrsg.), *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation* (S. 3–29). de Gruyter.
- Heller, C. & Doleschal, U. (2021). Materialgestützte Schreibprozesse bei Studierenden der Wirtschaftswissenschaften: eine Anwendung von WRILAB2 an der FH Kärnten. In S. Reitbrecht (Hrsg.), *Schreiben im Kontext* (S. 239–252). Erich Schmidt.
- Hufeisen, B. (2002). *Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität*. Studienverlag.
- WKS - Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft online (2013). *Kommunikat* (degruyter.com). de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/wsk>.
- Kuri, S. (2017). www.WRILAB2.eu. Ein Online-Labor zur Entwicklung von Textkompetenz in den Sprachen Deutsch, Italienisch, Slowenisch und Tschechisch. In I. Lăzărescu & D. Sava (Hrsg.), *Konstanz und Variation. Die deutsche Sprache in Mittel-, Ost- und Südosteuropa. Festschrift für Hermann Scheuringer* (S. 245–266). wvb.
- Kuri, S. (2022). Textsorten als didaktischer Hebel auf dem Weg zur Schreibkompetenz. In L. Auteri, N. Barrale, A. Di Bella & S. Hoffmann (Hrsg.), *Jahrbuch für Internationale Germanistik. Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG)* (Bd. 3, S. 233–248). Peter Lang.
- Kuri, S. & Doleschal, U. (2016). Zwölf Module für die Entwicklung von Textkompetenz in Daf/DaZ. Didaktische Anmerkungen für Unterrichtende. In A.-M. Perissutti, S. Kuri & U. Doleschal (Hrsg.), *WRILAB2. A Didactical Approach to Develop Text Competences in L2* (S. 102–125). LIT.
- Kuri, S. & Doleschal, U. (2021). Schreiben mit WRILAB. In J. Meier (Hrsg.), *Schreiben im Unterricht* (S. 64–98). Praesens.
- Luckmann, T. (1988). Kommunikative Gattungen im kommunikativen ‚Haushalt‘ einer Gesellschaft. In G. Smolka-Koerdt, P. M. Spangenberg & D. Tillmann-Bartylla (Hrsg.), *Der Ursprung von Literatur* (S. 179–288). Wilhelm Fink.
- Perissutti, A.-M., Kuri, S. & Doleschal, U. (Hrsg.). (2016). *WRILAB2. A Didactical Approach to Develop Text Competences in L2*. LIT.
- Pohl, T. & Steinhoff, T. (2010). Textformen als Lernformen. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (S. 5–26). Gilles & Francke.
- Puntambekar, S. (2022). Distributed Scaffolding: Scaffolding Students in Classroom Environments. *Educational Psychology Review*, 34(3), S. 451–472. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09636-3>
- Reitbrecht, S., Dawidowicz, M., Flotzinger-Aigner, S. & Schatzl, B. (2019). Schreibkompetenzen in der Fremdsprache Deutsch durch Modelllernen fördern. *GFL*, 20(2), S. 85–108.
- Ruhmann, G. & Kruse, O. (2014). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In S. Dreyfürst & N. Sennewald (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung* (S. 15–34). Barbara Budrich.

- Schmidt, I. (2005). Schreiben im Fremdsprachenunterricht. In U. Abraham, C. Kupfer-Schreiner & K. Maiwald (Hrsg.) *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule* (S. 142–151). Donauwörth.
- Stein, S. & Stumpf, S. (2019). *Muster in Sprache und Kommunikation. Eine Einführung in Konzepte sprachlicher Vorgeformtheit*. Erich Schmidt.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Niemeyer.
- Steyer, K. (Hrsg.). (2018). *Sprachliche Verfestigungen, Wortverbindungen, Muster, Phrasem-Konstruktionen*. Narr.
- Tienken, S. (2015). Muster – kulturanalytisch betrachtet. In C. Dürscheid & J. G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch Satz, Äußerung, Schema* (S. 464–484). de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296037-021>
- Imo, W., König, K., Wegner, L. & Weidner, B. (2021). Verfestigungen in der Interaktion – Die Einleitung als musterhaft sedimentierte Prä-Sequenz. In Weidner, B., König, K., Imo, W., & Wegner, L. (Hrsg.), *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. (S. 1–18). de Gruyter.
- Weidner, B., König, K., Imo, W. & Wegner, L. (Hrsg.). *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. de Gruyter.
- Weisberg, J. (2012). IF Routine THEN Fluss ELSE Problem – Überlegungen zu Schreibflüssigkeit und Schreibroutine. In H. Feilke & K. Lehmann (Hrsg.), *Schreib- und Textroutinen* (S. 156–193). Peter Lang.

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 sogenannten 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. *DiaLog* 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 Textprocedur 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 *DiaLog* 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 Es mag zwar sein, dass Es ist zwar richtig, dass	a,	jedoch allerdings	B.
		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; Schmöller-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 Leser*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 konzepti-onell angemessen eingesetzt wurden bzw. inwieweit diese als Lernerformen vor-kommen (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 trifft. 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 Lernkontakte 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 profilerter 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 Stoppt 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

Nicolò Calpestrati

Lesedidaktik des Impliziten

Zur Entwicklung einer
textsortenbezogenen
Leseverständskompetenz für
den universitären DaF-/DaZ-
Unterricht

Sprachliche Handlungsmuster & Text(sorten)kompetenz, Hg. v. Schicker, Miškulin Saletović, 2023, S. 61-79
<https://doi.org/10.25364/97839033742635>

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

Nicolò Calpestrati, Università per Stranieri di Siena, nicolo.calpestrati@unistrasi.it, ORCiD 0000-0003-4225-7317

Zusammenfassung

Implizite Inhalte in einem fremdsprachigen Text zu erkennen, gilt als Herausforderung für die Lernenden einer Fremd- bzw. Zweitsprache, denn sie sollen – laut GER für das Niveau C2 – alle Arten geschriebener Texte und die darin enthaltenen stilistischen Besonderheiten und impliziten Bedeutungen verstehen, z. B. Ironie und Sarkasmus.

Aufgrund eines didaktischen Experiments wird gezeigt, dass Studierende mehr Schwierigkeiten haben, implizite Inhalte in komplexen Textsorten, z. B. in Romanen, zu identifizieren als in einfachen Textsorten, z. B. in Witzen. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse wird ein didaktischer Vorschlag präsentiert, um das Erkennen impliziter Inhalte durch die Analyse des Textstils und durch die Identifizierung idiosynkratischer Textmerkmale zu erleichtern und ihre Integration in den Lese- und Verstehensprozess zu fördern.

Schlagwörter: Leseverstehen, implizite Inhalte, Textsorten, Textsortenwissen, DaF/DaZ

Abstract

Identifying implicit content in a foreign language is considered a challenge for learners because – according to the CEFR for level C2 – they are supposed to understand all kinds of written texts and the stylistic features and implicit meanings contained in them, e.g., irony and sarcasm.

Based on an experiment, it is shown that university students have more difficulties identifying implicit contents in complex, e.g., novels, rather than in simple text types, e.g., jokes. Based on these results, this paper presents a teaching practice to enhance the recognition of implicit contents through the analysis of the text style and the identification of idiosyncratic text features in order to promote their integration in the reading and comprehension process.

Keywords: reading and comprehension, implicit contents, text type, text type knowledge, German as a Foreign or Second Language

1 Einleitung und Zielsetzung

Einen Text in einer fremden Sprache nicht bzw. nur partiell zu verstehen, erweist sich oft für L2-Lernende als frustrierende Erfahrung. Es sind verschiedene Hindernisse, die den Leseverstehensprozess¹ im Fremdsprachenunterricht beeinträchtigen können, z. B. schwierige bzw. noch nicht erworbene grammatische Strukturen sowie die ständige Suche nach unbekannten Wörtern (Malloggi, 2020; Salzmann, 2018). Zu erwähnen ist auch die Integration nicht-sprachlicher und kontextueller Informationen zum Aufbau eines mentalen Textweltmodells (Vater, 2001; Schwarz-Friesel & Consten, 2014): Lernende, die sich mit einem (fremdsprachigen) Text beschäftigen, treten in einen kontinuierlichen Prozess der Bedeutungskonstruktion und Bedeutungsverhandlung auf der Grundlage von inferentiellen Prozessen ein, bei dem Hypothesen über den Textinhalt aufgestellt bzw. widerlegt werden, um zu Schlussfolgerungen zu gelangen. Die Komplexität des Leseverstehensprozesses liegt also nicht nur in der Verarbeitung der auf dem Papier gedruckten Buchstaben, sondern auch der impliziten informativen Inhalte², die unter der textlichen Oberfläche bleiben.

Da die Dekodierung und Verarbeitung von impliziten Inhalten einen großen kognitiven Aufwand verlangen, müssen Lernende in der Lage sein, Verstehensstrategien zu entwickeln, um die zwischen den Zeilen liegenden informativen Inhalte zu erfassen und sie dementsprechend in den Textverstehensprozess zu integrieren. Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, die Lesedidaktik des Impliziten auf der Grundlage humoristischer Texte unterschiedlicher Textsorten und somit die Leseverstehenskompetenz deutschsprachiger Texte bei DaF-/DaZ-Studierenden zu fördern.

-
- 1 Unter dem Begriff Leseverstehen ist eine aus neurobiologischer Perspektive komplexe, rezeptive Tätigkeit der Sinnentnahme aus einem Text zu verstehen, die nicht nur mit der Verarbeitung sprachlicher Strukturen (d.h. Laute, Wörter, Sätze), sondern auch mit der Integration von nicht- bzw. extra-sprachlichen Elementen, z. B. enzyklopädischem und Textsortenwissen zu tun hat (Lutjeharms, 2016; Heinemann & Heinemann, 2002), mit dem Ziel, während der Lektüre ein mentales Modell zu konstruieren, um den Textinhalt zu erfassen (Schwarz-Friesel & Consten, 2014; Nold & Willenberg, 2007; Anderson, 1997). Der Prozess des Leseverstehens aus der Perspektive von Nicht-Muttersprachlern wird u. a. in Meireles (2006) behandelt.
 - 2 Obwohl der Begriff *Implizit* gemeinhin als Oberbegriff in der Alltagssprache verwendet wird (oft auch synonym mit dem Begriff *Nicht-Gesagtes*), wird in der linguistischen Pragmatik mind. zwischen Präsuppositionen und Implikaturen unterschieden. Der erste Begriff bezieht sich auf einen impliziten Inhalt, dessen Wahrheit und Akzeptabilität nicht in Frage gestellt wird und dessen Verarbeitung durch gewöhnlich identifizierbare sprachliche Elemente grammatischer und lexikalischer Art im Text ausgelöst wird (Finkbeiner, 2015; Caffi, 2009). Der zweite Begriff bezieht sich auf Inhalte, die eher nicht allein aus dem semantischen Gehalt gezogen werden können, sondern durch inferentielle Prozesse und auf der Basis von den Kooperationsprinzipien, den Griceschen Maximen und dem Weltwissen in den übermittelten Informationsgehalt integriert werden (Ehrhardt & Neuland, 2021; Ehrhardt & Heringer, 2011). Für die Zwecke dieses Beitrags wird der Begriff „*Implizit*“ für beide Formen verwendet.

Texte, in denen der Informationsgehalt in seiner Gesamtheit explizit gemacht wird, sind unvorstellbar (Blühdorn & Foschi Albert, 2012), denn der Autor oder die Autorin trifft aus situationsbedingten Gründen³ eine Auswahl zwischen den explizit zu vermittelnden Inhalten und denjenigen, die verschwiegen werden können und vom Leser konsequent inferiert werden müssen. Auf dieser Grundlage lässt sich feststellen, dass die Verarbeitung von impliziten Informationen ein relevantes Thema darstellt, besonders für spezifische Aspekte des Fremdsprachenunterrichts, wie z. B. das Leseverstehen. Unter dem Begriff des *Impliziten*⁴ werden die unter der sichtbaren textlichen Oberfläche stehenden Informationen verstanden, d.h. alles, was nicht ausdrücklich formuliert, sondern angedeutet wird und Schlussfolgerungs- bzw. inferentielle Prozesse erfordert, um verarbeitet zu werden (Linke & Nussbaumer, 2000). Das Implizite zählt zu den kommunikativen Verfahren, die als stilistische bzw. rhetorische Strategie nicht nur in literarischen Texten (Calpestrati im Druck; Jesch, 2015; Linke & Nussbaumer, 2000), sondern auch in schriftlichen, mündlichen und medialen Texten mit starker persuasiver Funktion, z. B. einer politischen Funktion (u. a. Schroeter, 2010; Lombardi Vallauri, 2019) und Werbetexten (u. a. Ricci Garotti, 2021), zu finden sind.⁵ Zu den verschiedenen Textsorten⁶, bei denen die Verwendung impliziter Inhalte festgestellt werden kann, gehören auch humoristische Texte⁷: Memes, Witze und lustige Geschichten sind Beispiele, bei denen implizite bzw. unausgesprochene Informationsgehalte einen Beitrag zur Erzeugung des lustigen Effektes leisten. Der lustige Effekt basiert nämlich auf der

- 3 Unter den von Linke und Nussbaumer (2000) erwähnten Gründen für die Verwendung von Impliziten sind Sprachökonomie, ästhetische Funktionen, Signalisierung der Gruppenzugehörigkeit, Anspielungen, negative Höflichkeit, Ironie, Unterbuttern bzw. Überrumpeln zu nennen.
- 4 Das Wort *implizit* erscheint in der deutschen Sprache nur als Adjektiv (Duden, 2015). In diesem Beitrag werden je nach Kontext entweder die singularische Substantivierung *das Implizit* oder andere Formulierungen für die Mehrzahl, in denen das Wort attributiv gebraucht wird, z. B. *implizite Inhalte*, verwendet.
- 5 Ein Beispiel für die linguistische Analyse impliziter Inhalte von politischen und Werbetexten ist auf dem italienischen Portal OPPP (Osservatorio Permanente sulla Pubblicità e sulla Propaganda) zu finden. Vgl. <https://oppp.it/> (letzter Abruf 10.05.2023).
- 6 Textsorten sind, mit den Worten von Brinker et al. (2001) „konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben. Sie haben sich in der Sprachgemeinschaft historisch entwickelt und gehören zum Alltagswissen der Sprachteilhaber; sie besitzen zwar eine normierende Wirkung, erleichtern aber zugleich den kommunikativen Umgang, indem sie den Kommunizierenden mehr oder weniger feste Orientierungen für die Produktion und Rezeption von Texten geben“ (S. 135).
- 7 Eine sprachdidaktische Beschreibung humoristischer Textsorten, z. B. Witze und Wortspiele, wird u. a. in Utri (2012) und Fandrych und Thurair (2011) dargeboten.

Feststellung und Entschlüsselung impliziter Informationen,⁸ die mittels verschiedener sprachlicher Verfahren bzw. rhetorischer Strategien, z. B. Ironie, aufgerufen werden und mit anderen kontextuellen Informationen vernetzt werden, um für Heiterkeit zu sorgen.

Da die Identifizierung impliziter Inhalte unter die im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (auch GER) auf Niveau C2 erwähnten rezeptiven und Mediationskompetenzen fällt (Europarat, 2001, 2020), stellt sie sich oft als Herausforderung bzw. als Hindernis beim Leseverstehensprozess in einer Fremdsprache dar. Die Überwindung solcher Hindernisse könnte von Vorteil für die Fremdsprachenlernenden sein, da sie einen vollständigen Zugang nicht nur zur Textbedeutung hätten, sondern auch zu einem besseren Verständnis der Absichten des Autors und zu seinem Stil (Schwarz-Friesel, 2006).

Die Arbeit gliedert sich in vier Teile: Nach der Einleitung und der Vorstellung der Zielsetzung wird das Verhältnis zwischen impliziten Inhalten und Komik am Beispiel der rhetorischen Figur der Ironie beleuchtet (1). Anschließend werden die Ergebnisse eines didaktischen Experiments erörtert, mit dem die Fähigkeit von DaF-Studierenden getestet werden soll, implizite Inhalte in unterschiedlichen Textsorten zu erkennen (2). Von diesen Beobachtungen ausgehend, wird im Folgenden ein didaktischer Vorschlag zur Entwicklung von Lese- und Mediationskompetenzen für den universitären Unterricht präsentiert, der auf die Sensibilisierung bzw. Entwicklung von Lesestrategien zur Entschlüsselung impliziter Inhalte abzielt (3). Einige Schlussbemerkungen schließen die Arbeit ab (4).

2 Inferentielles Leseverstehen, implizite Inhalte und Ironie: Ein subtiles Verhältnis mit großen Auswirkungen für das Fremdsprachenlernen

Das Leseverstehen, eine interaktive Tätigkeit, die nicht nur Dekodierung und Verarbeitung schriftlich fixierter Informationen (*bottom-up*), sondern auch inferentielle Prozesse⁹ zur Bedeutungskonstitution umfasst (*top-down*), spielt eine wesentliche Rolle für die Sinnentnahme eines Textes und die Konstruktion eines mentalen

-
- 8 Der lustige Effekt basiert u.a. auf der Verarbeitung impliziter Informationen: Ein Witz, dessen Mechanismen im Voraus erklärt werden, verliert nämlich sein lustiges Potential. Damit ist nicht gemeint, dass der lustige Effekt ausschließlich auf der Verarbeitung und Entschlüsselung impliziter Informationen beruht, sondern dass es eines kognitiven Aufwands bedarf, solche Informationen zu verarbeiten.
 - 9 Unter dem Begriff Inferenz ist ein kognitiver Prozess zu verstehen, bei dem im Text enthaltene unvollständige bzw. lückenhafte Informationen durch das Weltwissen (d.h. im Langzeitgedächtnis gespeicherte Informationen) vervollständigt werden (Schwarz-Friesel, 2013; Hufeisen & Neuner, 2005).

Textweltmodells (Malloggi, 2018; Brem & Maurer, 2015; Aust, 2006; Strohner; 2006; Rickheit & Strohner, 1993). Das inferentielle Leseverstehen trägt somit dazu bei, Erwartungen an den Textinhalt zu wecken, die dann auf der Grundlage von Sprach-, Welt-, und Textsortenwissen in Beziehung gesetzt und verglichen werden, um Hypothesen zu bilden und zu Schlussfolgerungen zu kommen (Ehlers, 2010; Biebriecher, 2008). Kurz: Nützliche Wissensbestände werden zur Verarbeitung der (nicht-)explizit ausgedrückten Informationen als Orientierungshilfe beim Leseverstehensprozess verwendet (Stahl, 2006), daher ist es wichtig, implizite Inhalte im Text entschlüsseln zu können.

Es handelt sich dabei um keine leichte Aufgabe, denn implizite Inhalte können in verschiedenen Formen im Text auftreten (u. a. Linke & Nussbaumer, 2000) und Fremdsprachenlernende sollen trainiert werden, sie im Text zu identifizieren.

Laut des C2-Niveaus¹⁰ des GERs für das Leseverstehen, können Lernende „praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen (einschließlich abstrakter, strukturell komplexer oder stark umgangssprachlicher literarischer oder nicht-literarischer Texte). Sie können ein breites Spektrum langer und komplexer Texte verstehen und dabei feine stilistische Unterschiede und implizite Bedeutungen erfassen“ (Europarat, 2020, S. 65). Zu den stilistischen Unterschieden und impliziten Bedeutungen gehört auch die Identifizierung präziser Textnuancen und soziokulturell bedingter Implikationen, „z. B. die Verwendung von Register, Untertreibung, Ironie und Sarkasmus“ (Europarat, 2020, S. 114). Da sich Humor und seine dazugehörigen Techniken als eine der möglichen in Texten vorkommenden stilistischen Eigenschaften erweist, wird im Folgenden das Verhältnis zwischen impliziten Inhalten und Ironie am Beispiel eines journalistischen Artikels, sowie sein Einfluss auf das globale Textverstehen beobachtet.

Der Artikel von A. Hähnig stammt aus der *Zeit* vom 19. Mai 2022. Die Schlagzeile lautet „Gibt es ein Leben... nach der AfD?“ und der Text befasst sich mit den Schwierigkeiten einiger ehemaliger Parteimitglieder, nach dem Abbruch ihrer politischen Karriere in der rechtsextremen Partei AfD ein neues Leben zu starten bzw. eine neue Arbeit zu finden. Das Grundgerüst des Artikels besteht aus dem in Abb. 1 dargestellten Muster:

10 In Bezug auf die gemeinsamen Referenzniveaus des GERs sowie auf deren Deskriptoren (Europarat, 2020) wird im Folgenden nur auf die höchste Niveaustufe C2, d.h. eine kompetente Sprachverwendung der kommunikativen Rezeptionsaktivität *Leseverstehen*, eingegangen.

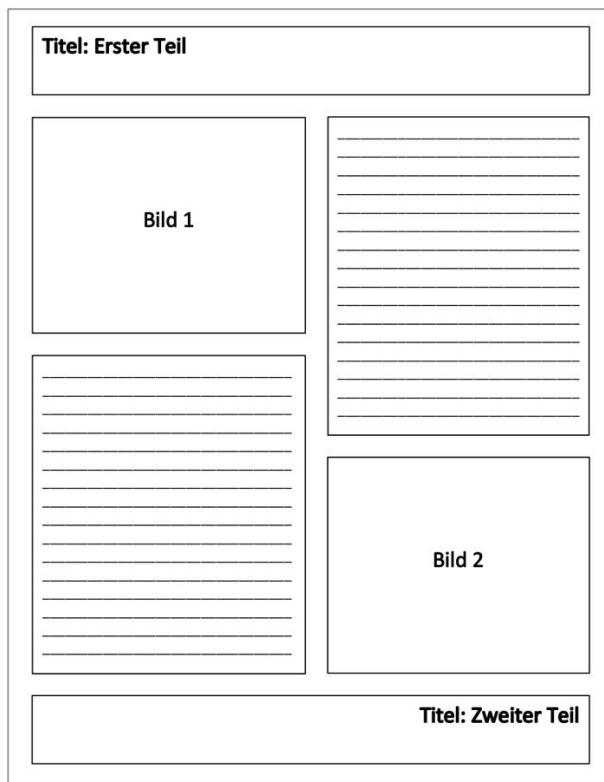


Abb. 1 Grundgerüst des Zeitungsartikels aus der *Zeit* vom 19. Mai 2022

Der am oberen Rand der Seite platzierte erste Teil des Titels „Gibt es ein Leben nach...“ bezieht sich auf die verbreitete Frage, ob es ein überirdisches Leben¹¹ überhaupt gibt, und lädt daher den / die Leser*in ein, den Fragesatz auf Grundlage seines Vorwissens zu vervollständigen, d.h. „...dem Tod?“. Dann wundert sich der / die Leser*in, wenn am unteren Rand der Seite ein unerwartetes Satzglied vorkommt, d.h. „...der AfD?“. Während sich das erste Bild, das sich in der Nähe des Titels befindet, auf den Einzug zweier Funktionäre, U. Wurlitzer und F. Petry, im Jahr 2014 in den sächsischen Landtag bezieht, zeigt das zweite Bild U. Wurlitzer auf dem Weg zur Arbeit im Jahr 2022, jetzt als gesetzlicher Betreuer. Erzählt wird von den Hindernissen, die er bei der Suche nach einem neuen Arbeitsplatz aufgrund seiner

11 Natürlich sind auch andere Interpretationen möglich, z. B. ob überirdische Wesen überhaupt existieren. Die Präposition *nach*, die nach dem ersten und nicht vor dem zweiten Satzglied steht, plädiert jedoch m. E. für die erste Deutung.

früheren Mitgliedschaft in der AfD hatte. Obwohl *Die Zeit* versucht, eine unabhängige Position zu vertreten (Birk & Buffagni, 2008), zeigt sie eine offensichtlich kritische Haltung gegenüber der AfD und ihren oft als fremdenfeindlich, rassistisch und nationalistisch angesehenen Positionen; daher wirkt die Änderung der im Titel liegenden rhetorischen Frage ironisch¹² und deutet darauf hin, dass die AfD „tödlich“ sei. Die Autorin hätte ihren Artikel auch anders betiteln können, z. B. „Nach der AfD-Mitgliedschaft ist kaum ein Leben möglich“, aber das hätte nicht nur eine geringere Wirkung auf den / die Leser*in gehabt, sondern auch Anlass zur Kritik geben. Ein Fragesatz anstelle einer Aussage und die Änderung einer bekannten Redewendung ermöglichen es der Autorin, sich selbst zu entlasten (Lombardi Vallauri, 2019) (Gibt es Leben nach der AfD? Es gibt keine einheitliche Antwort). Die im Titel gestellte Frage wirkt als Auslöser und aktiviert Inferenzprozesse, die sprachliche Aspekte (z. B. die modifizierte rhetorische Frage) mit dem Weltwissen (z. B. das Wissen über die AfD und die neutrale Position der Zeitung) verbinden und implizit andeuten, dass das Leben ehemaliger AfD-Mitglieder gerade wegen ihrer Vergangenheit in der Partei erschwert wird.

Wenn die Leseverstehensprozesse sowie die Verarbeitung impliziter Inhalte in der Muttersprache meist automatisch erfolgen, was passiert dann in einer Fremdsprache? Wenn ihre Entschlüsselung eine Rolle in der Textverarbeitung bzw. im Textverständnis spielt, sind dann Fremdsprachenlernende in der Lage, sie zu isolieren und zu erkennen? Welche Rolle spielt die Komplexität der Textsorte für die Entschlüsselung? Das im nächsten Abschnitt durchgeführte didaktische Experiment zielt darauf ab, diese Fragen zu beantworten.

3 Das Erkennen von Implizitem in humoristischen Textsorten: Ein didaktisches Experiment

Im Folgenden werden die vom GER auf Niveau C2 erwähnten Rezeptionskompetenzen von italienischen universitären DaF-Lernenden in Bezug auf das Erkennen von in verschiedenen Textsorten vorkommenden impliziten humoristischen Inhalten getestet.

12 Ironie zählt zu den stilistischen und rhetorischen Mitteln, die auf impliziten bzw. unausgesprochenen Inhalten beruhen. Die wahre Bedeutung des Satzes wird nicht explizit ausgedrückt, sondern muss aus ko-textuellen und kontextuellen Hinweisen erschlossen werden. Eines der von Lapp (1992) erwähnten Hauptmerkmale der Ironie lautet nämlich: „Etwas anderes sagen, als man meint“ (S. 21). Zur Rolle der Ironie in der Propaganda der extremen Rechten vgl. u. a. Calpestrati und Foschi Albert (2019).

Damit soll die Hypothese gestützt werden, dass in einer Fremdsprache das Erkennen und die Entschlüsselung der unter der textlichen Oberfläche liegenden Informationen mit zunehmender Komplexität der untersuchten Textsorte abnimmt: Implizite Informationen, die in einfachen Texten¹³, wie Memes oder Bilderwitze, enthalten sind, sind leichter zu identifizieren und zu verarbeiten als solche, die in „komplexe[n] Texten“ (Europarat, 2020, S. 65) vorhanden sind.

Zu diesem Zweck wurde ein anonymer Online-Fragebogen gestaltet, an dessen Beantwortung dreißig Studierende (23 w. und 7 m. zwischen 22 und 67 Jahren) aus fünf italienischen Universitäten¹⁴ beteiligt waren. Alle Teilnehmer*innen waren Student*innen eines Bachelor- bzw. Masterstudiengangs im Bereich der Sprach- und Literaturwissenschaft oder der Sprach- und Kulturvermittlung¹⁵ und beherrschten Deutsch auf Sprachniveau C2. Mit dem Online-Test wurden sie aufgefordert, zehn Texte unterschiedlicher Textsorten, die über einen lustigen Inhalt verfügen, zu bewerten. Unter den im Test verwendeten Textsorten, die einen niedrigen Komplexitätsgrad aufweisen, waren Meme, Witz und Bilderwitz vertreten; Roman, journalistischer Artikel, Gedicht und literarischer Text gehören hingegen zu den komplexen Texten (vgl. Abb. 2 und 3). Der Online-Test war so strukturiert, dass die Teilnehmer*innen aufgefordert wurden, die Textbeispiele zu lesen und durch sowohl offene als auch geschlossene Fragen die folgenden drei Punkte zu bewerten:

- I) ob sie den Text lustig bzw. unterhaltsam fanden¹⁶;
- II) wie lustig sie ihn fanden¹⁷;
- III) welche Elemente (Wörter, Bilder, Stilmittel oder anderes) besonders erheiternd waren¹⁸.

¹³ Mit der Bezeichnung *komplexe Texte* bezieht man sich hier in Anlehnung an Graf (2015) auf „Texte bzw. Hypertexte mit einem relativ hohen bzw. höheren Komplexitätsgrad [...] [z. B. Literaturtexte mit einer kreativen bzw. ästhetischen Funktion] im Unterschied zu einfach strukturierten, konventionellen Texten, die Inhalte leicht zugänglich darbieten [z. B. ein Mem bzw. ein Witz]“ (S. 186).

¹⁴ Università degli Studi di Milano, Università dell’Insubria Como, Università di Parma, Università di Pisa und Università per Stranieri di Siena.

¹⁵ Die befragten Student*innen besuchten entweder das letzte Jahr des Bachelorstudiengangs, das erste bzw. das zweite Jahr des Masterstudiengangs oder waren im Besitz eines Sprachdiploms auf dem Niveau C2.

¹⁶ Geschlossene Antwort mit Einzelwahl: ja, nein, potentiell lustig.

¹⁷ Die Befragten teilen den Wert der einzelnen Möglichkeiten durch eine Skala von 1 (überhaupt nicht lustig) bis 5 (sehr lustig) mit. Die Antworten verraten nicht nur, wie lustig ein Text ist, sondern vor allem, wie lustig die Texte im gegenseitigen Vergleich sind und wie groß der Unterschied ist.

¹⁸ Offene Antwort.

Einige Jäger gehen durch den Wald,
 als einer von ihnen plötzlich zusammenbricht.
 Er scheint nicht zu atmen, seine Augen sind glasig.
 Ein anderer Jäger greift zu seinem Mobiltelefon
 und betätigt den Notruf.
 „Mein Freund ist tot. Was soll ich tun?“,
 fragt er in Panik.
 „Ganz ruhig“, bekommt er zur Antwort.
 „Überzeugen Sie sich zunächst, dass er wirklich tot ist“.
 Stille. Dann ist ein Schuss zu hören.
 Der Jäger fragt: „Gut, was jetzt?“.

Abb. 2 Beispiel eines einfachen Textes, d.h. ein Witz.

(Y. Ueda, **Textsorte Witz und Karikatur als Material zum Sprachlernen. Linguistische Ansätze zum Philosophieren mit Kindern.** Berlin, LIT. 2013)

Die größte Schwäche seiner neuen Heimat ist aus Sicht des Neuankömmlings natürlich ihre Gastronomie. Hier entdeckt er riesige Defizite. Man kann unendlich lange darüber sinnieren, wie gesund, ökologisch bewusst und vitaminreich sich das Essen in Deutschland präsentiert. Tatsache ist: Nichts schmeckt hier so, wie es schmecken soll. Das fängt mit dem Brot an und endet bei Wassermelonen und Gurken. Diese Produkte sind keine Delikatessen, in Russland weiß jedes Kind, wie eine Gurke oder eine Beere oder eine Wassermelone zu schmecken hat. Ganz sicher nicht nach Zeitungspapier.

Den hiesigen Produkten fehlt es einfach an Geschmack, an Fett und Zucker und anderen Stoffen, die das Essen schmackhaft und die Menschen etwas mollig machen. Abgesehen davon fehlt hierzulande die Kultur der leicht gebeizten Gurke, des Pilzes und des Krauts. Die Deutschen können kein Gemüse richtig einlegen, sie bringen ihre Gurken mit Essig und Chemikalien um, sie trinken den Wodka warm und im Stehen und halten das polnische *nastroye* für einen russischen Trinkspruch. Sie werden viel zu schnell betrunken und fallen immer dann um, wenn es am interessantesten wird, wodurch ihnen der unterhaltsame Weg in die Vielfalt der osteuropäischen Gastronomie verwehrt ist.

Abb. 3 Beispiel eines komplexen Textes, d.h. der Auszug eines Romans

(W. Kaminer, **Ich bin kein Berliner. Ein Reiseführer für faule Touristen.** München, Goldmann. 2007)

Sowohl der Witz (Abb. 2) als auch der Auszug eines Romans (Abb. 3) sind nur zwei Beispiele für das im Online-Fragebogen präsentierte Material, zu dem die Teilnehmer*innen befragt wurden und dessen Antworten anschließend diskutiert werden.

Die in dem folgenden Diagramm präsentierten Ergebnisse (Abb. 4) zeigen interessante Tendenzen. Während die Lernenden vor allem einfache Texte wie die Textsorten Meme, Bilderwitz und Witz als lustig beurteilen (48,15 %), werden komplexe Texte wie die Textsorten Roman (Belletristik und Literaturpassagen), Gedicht und Zeitungsartikel als nur potentiell (28,3 %) bzw. als nicht lustig (44,45 %) wahrgenommen und beurteilt.

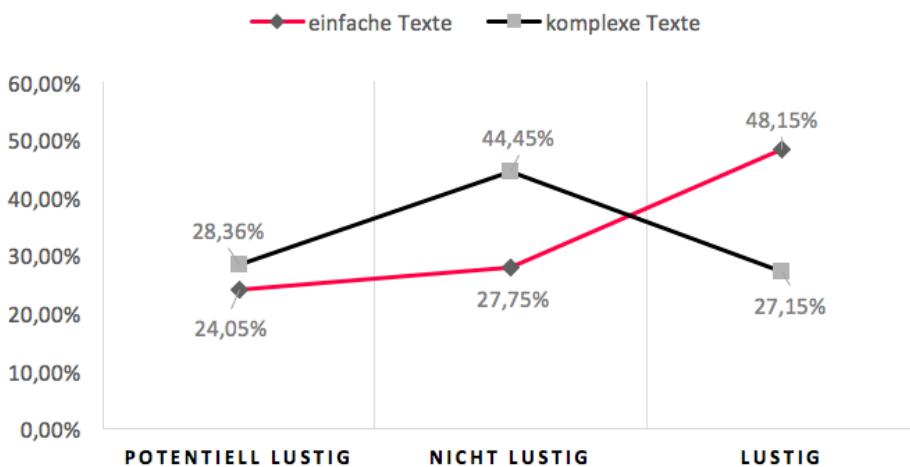


Abb. 4 Ergebnisse des didaktischen Experiments

Die Ausgangshypothese wird bestätigt: Die Entschlüsselung und die Verarbeitung des Impliziten, die in den untersuchten Texten als Strategie des Komischen verwendet wird, erfolgt leichter bei solchen Textsorten, bei denen der lustige Effekt erwartet wird, z. B. dem Witz. Dagegen behindern die durch Textsortenwissen erzeugten Erwartungen die Rezeption solcher impliziten Inhalte dort, wo man sie nicht erwartet, z. B. in literarischen Texten oder Zeitungsartikeln. Im Gegensatz zu Muttersprachler*innen sind DaF- / DaZ-Studierende bei solchen komplexen Texten beteiligt, da sie gleichzeitig auch komplexe grammatische und lexikalische Strukturen bewältigen müssen.

Bei den sogenannten einfachen Texten scheint die Identifizierung der Komik u. a. von Textsortenwissen und Textsortenerwartungen geleitet zu sein. Es geht nämlich um Textsorten, die so gestaltet sind, dass sie einen lustigen Effekt evozieren und man i.d.R. schon daran gewöhnt ist, Inferenzen zu ziehen, um ihn aus dem letzten Teil des Textes zu entschlüsseln (Euler, 1991; Ehrhardt, 2013), wie auch von einigen von den Teilnehmer*innen gelieferten Antworten (1-2) in Bezug auf Abb. 2 bestätigt wird.

- 1 „Besonders *der Schlussteil des Textes* sorgt für Heiterkeit“;
- 2 „Ich finde *die Pointe am Ende der Geschichte* amüsant“.

Im Unterschied dazu konnten die meisten Informanten bei einer komplexen Textsorte wie Abb. 3 nichts identifizieren, was einen lustigen Effekt bewirken könnte.

- 3 „Eine zu hohe Wortwahl, ein kritischer Ton, der nicht zum Lesen verleitet. Die Sätze sind zu lang und zu komplex, um unterhaltsam zu sein“;
- 4 „Die Erzählung einer Handlung mit einer so langatmigen Prämisse unterdrückt die Heiterkeit“;
- 5 „Ohne die Bedeutung der Wörter nachzuschlagen, würde ich denken, dass es sich um eine humorlose Komposition handelt“.

Laut den Teilnehmer*innen (3–5) ist Humor i.d.R. gekennzeichnet durch kurze Sätze, einen nicht gehobenen Ton und Register sowie durch einen einfachen bzw. alltäglichen Wortschatz, d.h. Texteigenschaften, die literarische Werke i.d.R. nicht kennzeichnen und die die Identifizierung impliziter Inhalte zur Vermittlung der Komik verhindern.

Aufgrund dieser primären Beobachtungen lässt sich sagen, dass die meisten Befragten Schwierigkeiten haben, die vom GER (Europarat 2020, S. 65f.) erwähnten feinen stilistischen Unterschiede und impliziten Bedeutungen sowie Registernuancen, z. B. ironische Passagen, zu identifizieren. Mit zunehmender Komplexität des zu untersuchenden Textes, z. B. bei literarischen Texten oder Gedichten, was oft auch mit einer hermeneutischen Schwierigkeit einhergeht (Gadamer, 1990), nimmt die Fähigkeit des Nicht-Muttersprachlers, Informationen zu verarbeiten und abzuleiten, proportional ab, zugunsten eines Textverständensprozesses, der sich stärker auf außersprachliche Informationen stützt und durch inferentielle Strategien gesteuert wird. Dies scheint jedoch nicht ausreichend, um lustige implizite Inhalte zu erkennen. Solche Schwierigkeiten sind u. a. auf das Textsortenwissen zurückzuführen.

ren: Die Teilnehmer*innen scheinen nicht in der Lage zu sein, humoristische implizite Inhalte in komplexen Texten zu identifizieren, die einer Textsorte zugrundliegen, deren primäres Ziel nicht das Unterhalten von Leser*innen ist.

4 Didaktischer Vorschlag zur Entwicklung der Leseverständenskompetenz zur Wahrnehmung humoristischer impliziter Inhalte

Anders als bei einfachen Texten scheint Textsortenwissen bei komplexen Texten nicht immer hilfreich bei der Disambiguierung impliziter Inhalte. Daher werden im Folgenden zwei Unterrichtsaktivitäten zum Leseverständen vorgeschlagen, die auf der Analyse des Textstils mithilfe der Verfahren der Textlinguistik beruhen (Brinker et al., 2014) und die die Lernenden auffordern, über das Konzept der Prototypizität einer Textsorte nachzudenken, um diejenigen Textmerkmale zu erkennen, die idiosynkratisch sind (Ballestracci 2013; Foschi Albert, 2016) und daher als Indikator für die Identifizierung eines möglichen humoristischen impliziten Inhalts dienen können.

Beispiel 1 zeigt einen Auszug aus einem journalistischen Text, einem Kommentar von Margarete Stokowski (2017) aus *Der Spiegel*.

„Eigentlich fand ich die Zeit ganz gut, als Männer Frauen noch die Tür aufgehalten haben.“	Geleitete Analyse des Textstils
<p>Die Annahme, Feminismus mache vieles komplizierter, was früher einfach und vielleicht sogar schön war, ist weit verbreitet. Aber im Fall des Türenaufhalts stellen sich auffällig viele Leute etwas dämlich an. Menschen dürfen einander immer noch Türen aufhalten, und das geht so: Wenn ich durch eine Tür hindurch gehe und jemand anders ist hinter mir, dann halte ich der anderen Person die Tür auf, egal wer es ist. Wenn wir beide gleichzeitig vor der Tür stehen und die andere Person trägt irgendwas in den Händen oder kann aus sonstigen Gründen schlechter als ich die Tür aufmachen, dann mache ich die Tür auf. Wenn wir beide gleichzeitig vor der Tür stehen und gleich gut die Tür aufmachen könnten, dann macht die Person die Tür auf, die auf der Seite des Türgriffs steht, denn die allermeisten Türen gehen auf einer Seite auf. Vieles im Feminismus ist extrem</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Welcher Textsorte würden Sie folgenden Textausschnitt zuschreiben und warum? 2. Beschreiben Sie die Texteigenschaften der Textsorte „journalistischer Kommentar“ auf syntaktischer und lexikalischer Ebene. 3. Entspricht der analysierte Textabschnitt der Textsorte „journalistischer Kommentar“? Wodurch unterscheidet er sich davon? 4. Fassen Sie den Text mit max. 50 Wörtern und in einem journalistischen Stil

kompliziert, aber das mit der Tür ist wirklich sehr, sehr einfach.“	(d.h. ohne ironisch zu wirken) zusammen
---	---

Beispiel 1: Leseverstehensaktivität zur Entwicklung einer textsortenbezogenen Lese-verstehenskompetenz

Nach der Lektüre des Textes (allein bzw. im Plenum) werden die Lernenden aufgefordert, die Textsorte der vorliegenden Textvorlage zu bestimmen (Frage 1) und ihre Antwort zu begründen, indem sie die spezifischen Textmerkmale benennen, die die entsprechende Textsorte kennzeichnen (Frage 2). Auf diesen ersten Teil, der auf der Aktivierung des Textsortenwissens basiert, folgt eine Analyse des Stils des Textauszugs durch den Vergleich mit den Eigenschaften sowohl der gestalterischen (z. B. Layout und Text-Bild-Verhältnis) als auch der sprachlichen (thematischen und grammatisch-lexikalischen) Strukturen der prototypischen Textsorte *journalistischer Kommentar*. Durch die Beobachtung der Ähnlichkeiten und Unterschiede lässt sich der Textstil entweder als prototypisch oder idiosynkratisch erkennen (Frage 3). Für ihre Stellungnahme werden von der Textautorin bestimmte stilistische Strategien verwendet, die vom journalistischen Stil der Textsorte *Kommentar* abweichen, indem sie zu einem ironischen Ton greift, z. B. die Wiederholungen von syntaktischen Strukturen (*wenn-dann* (x3)), grammatischen Elementen (das Adverb *sehr* (x2)) und von bestimmten Lexemen (*Tür* und die damit verbundenen Komposita (x9)). Solche Elemente verleihen dem Text einen ironischen Unterton und schaffen einen informellen und umgangssprachlichen Stil, der vom i.d.R. formellen Stil eines Kommentars abweicht. Um den Lernenden die stilistischen Besonderheiten dieses Textes bewusst(er) zu machen, werden sie zuletzt aufgefordert (Frage 4), den Text mit wenigen Worten und mit einem zur Textsorte passenden Stil, d.h. ohne ironisch zu wirken, zusammenzufassen. Die letzte Aufgabe ermöglicht es den Lernenden, *ex-negativo* zu beobachten, wie Humor ein implizites Stilmerkmal des Textes darstellt, d.h. wie der lustige Effekt durch grammatische Strukturen und/oder rhetorische und lexikalische Strategien vermittelt werden kann, auch in Textsorten, die eigentlich nicht zum Zweck der Belustigung geschaffen sind.

Beispiel 2 zeigt das von K. Tucholsky 1919 verfasste Gedicht „Rotundenzensur in Königsberg“, das unter dem Pseudonym Theobald Tiger in der Sammlung *Fromme Gesänge* veröffentlicht wurde.

Rotundenzensur in Königsberg

Die hiesige Garnisonverwaltung –
 (wir sind schon weit in der Kultur)
 die brauchte zwecks Toilettengestaltung
 Papier – und zwar Makulatur.

Doch darf kein Blatt von jener Sorte,
 so roh, so rot und so verderbt
 darunter sein –
 An solchem Orte
 kann man nie wissen, ob das färbt.

Ertappt man etwa die Rekruten,
 und lesen sie solch ein Traktat,
 und grad, wenn sie – Reveille tunten:
 das wäre glatter Hochverrat!

Wir dürfen dieses nicht beklagen! –
 ... „Kreuzzeitung“ ... „Post“ – nun – weg ist weg!
 Und sie erreichen sozusagen
 den eigentlichen Bestimmungszweck.

Geleitete Analyse des Textstils

1. Kennen Sie die Stadt Königsberg?
 Wodurch ist sie berühmt?
2. Welcher Textsorte würden Sie folgenden Textausschnitt zuschreiben und warum?
3. Entspricht der analysierte Textabschnitt der Textsorte „Gedicht“? Wodurch unterscheiden sie sich?

Beispiel 2: Leseverstehensaktivität zur Entwicklung einer textsortenbezogenen Leseverstehenskompetenz

Nach einer ersten Phase, in der sowohl der Autor als auch sein Werk kontextualisiert werden, kann der behandelte Text entweder einzeln oder im Plenum gelesen werden. Gedichte sind kreative und ästhetische Texte mit einer leicht erkennbaren Textgestaltung, deren Hauptfunktion es ist, verschiedene Gefühle sowie gefühlsmäßige Reaktionen mittels ästhetischer bzw. rhetorischer Stilmittel zu evozieren (Jakobson, 1979). Die behandelten Themen betreffen i.d.R. unterschiedliche Bereiche, z. B. menschliche Gefühle (Liebe und Tod) oder universelle umfassende Ereignisse (Krieg und Frieden) usw. Studierende sind aus ihrer schulischen bzw. universitären Erfahrung schon daran gewöhnt, mit dieser Textsorte sowohl in ihrer Muttersprache als auch in einer Fremd- bzw. Zweitsprache umzugehen. Tucholskys Text scheint trotzdem auf den ersten Blick ungewöhnlich zu sein: Einerseits weist er die typischen Merkmale auf, die auf die äußere (d.h. Oberflächenstruktur) und innere (z. B. die lexikalische Wahl und die rhetorischen Figuren) Struktur des poetischen Textes verweisen (Frage 2), andererseits wird ein volkstümliches „niedriges“ Thema, der Mangel an Toilettengestaltung, behandelt, das normalerweise nicht mit dieser Textsorte in Verbindung gebracht wird. Das Ungewöhnliche ist die Beschreibung eines anscheinend nicht zu dieser Textsorte passenden Themas durch

stilistische Effekte, die normalerweise der Behandlung „höherer“ Themen vorbehalten sind, wie z. B. ein gehobenes Register (Frage 3). Es ist genau dieser Widerspruch, der einen lustigen Effekt beim Leser evozieren soll.

5 Fazit und Schluss

Das Leseverstehen ist ein aktiver Prozess, der einen wirkungsvollen Austausch zwischen Text und Leser*in voraussetzt. Die aus der Textoberfläche abgeleiteten Informationen stellen jedoch nur einen geringen Teil des Textinhalts dar. Vieles davon bleibt nämlich implizit, und es obliegt dem / der Leser*in, durch inferentielle Prozesse sprachliche und außersprachlichen Aspekte zu kombinieren, um auch das, was nicht auf dem Papier steht, aus dem Text herausziehen zu können. Die Fähigkeit, solche Informationen zu erkennen – eine der von GER erwähnten Rezeptions- bzw. Mediationskompetenzen auf Niveau C2 –, ist für DaF-/DaZ-Lernende wichtig zu entwickeln. Es erfordert allerdings einen großen kognitiven Aufwand und man muss geschult sein, die Signale zu erkennen, die es ermöglichen, solche Inhalte zu verarbeiten.

Das didaktische Experiment hat gezeigt, dass einige italienische Universitätsstudierende, die Deutsch als Fremdsprache lernen (C2 Niveau), Schwierigkeiten haben, implizite humoristische Inhalte in komplexen Textsorten zu erkennen. Auf Grundlage der Ergebnisse wurden zwei didaktische Vorschläge präsentiert, die das Erkennen impliziter Inhalte mittels Identifikation idiosynkratischer Textmerkmale erleichtern und deren Integration in den Leseverstehensprozess durch geleitete Impulsfragen begünstigen können. Die Identifizierung unterschiedlicher stilistischer Realisierungen einer Textsorte trägt dazu bei, sowohl das Textsortenwissen als auch die gesamten Textsortenerwartungen von Fremdsprachenlernenden zu vervollständigen, zu erweitern bzw. neu anzupassen. Texte, deren Hauptfunktion nicht darin besteht, das Publikum zum Lachen zu bringen, können trotzdem durch implizite Inhalte dazu beitragen, einen amüsanten und heiteren Stil zu kreieren. Kurz: Der Humor dient nicht allein als Hauptfunktion bestimmter Textsorten, z. B. beim Witz, sondern er kann auch bei anderen Textsorten mit einer ästhetischen bzw. kreativen Funktion, wie Gedichten, eine sekundäre und „zwischen den Zeilen“ liegende Rolle spielen, die zum Textstil beiträgt.

Weitere Recherchen zur Didaktisierung der Strategien zur Erkennung impliziter Inhalte können für DaF-/DaZ-Lernende hilfreich sein, um den Lese- und Verstehensprozess eines fremdsprachlichen Textes zu verbessern, nicht nur im Hinblick auf die Identifikation und Dekodierung von lustigen Inhalten, sondern auch in anderen

Bereichen der Alltagskommunikation, wie der Werbung oder der politischen Sprache, wo die möglichen Motive für die Verwendung von impliziten Inhalten unterschiedlich sind.

Literatur

- Anderson, J. R. (1997). *Kognitive Psychologie*. 2 Aufl. Spektrum Akademischer Verlag.
- Aust, H. (2006). Entwicklung des Textlesens. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache* (S. 525–535). UTB.
- Ballestracci, S. (2013). *Stili e testi in lingua tedesca. Strumenti per l'analisi*. Carocci.
- Biebricher, C. (2008). *Lesen in der Fremdsprache. Eine Studie zu Effekten extensiven Lesens*. Narr.
- Birk, A. & Buffagni, C. (2008). *Germania periodica. Imparare il tedesco sui giornali*. Pacini.
- Blühdorn, H. & Foschi Albert, M. (2012) *Leseverstehen für Deutsch als Fremdsprache. Ein Lehrbuch für die Lehrerausbildung*. PUP.
- Brem, S. & Maurer, U. (2015). Ansätze der kognitiven Neurowissenschaften. In U. Rautenberg & U. Schneider (Hrsg.), *Lesen: ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 3–20). De Gruyter.
- Brinker, K., Antos, G., Heinemann, W. & Sager, S. F. (2001). *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. De Gruyter.
- Brinker, K., Cölfen, H. & Pappert, S. (2014). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: ESV, 2014.
- Caffi, C. (2009). *Pragmatica. Sei lezioni*. Carocci.
- Calpestrati, N. & Foschi Albert, M. (2019). Ironie in der Propaganda der extremen Rechten. In J. Schiewe, T. Niehr & S. Moraldo (Hrsg.), *Sprach(kritik)kompetenz als Mittel demokratischer Willensbildung. Sprachliche In- und Exklusionsstrategien als gesellschaftliche Herausforderung* (S. 151–164). Hempen.
- Calpestrati, N. (2023). Was nicht zu lesen ist: Implizite als Stilmittel der Textkonstitution zur Darstellung der Sexualität in Th. Fontanes Romanen. In C. Buffagni & M. P. Scialdone (Hrsg.), *Grenzüberschreitungen in Theodor Fontanes Werk. Sprache, Literatur, Medien*. (S. 359–375) De Gruyter.
- Dudenredaktion (2015). *Duden. Deutsches Universalwörterbuch*. Duden.
- Ehlers, S. (2010). Lesen(lernen) in der Zweitsprache. In M. Lutjeharms & C. Schmidt (Hrsg.), *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache* (S. 109–116). Narr.
- Ehrhardt, C. (2013). Der Witz als Textsorte und Handlungskonstellation. *Der Deutschunterricht*, 65(4), 8–17.
- Ehrhardt, C. & Heringer, H. J. (2011). *Pragmatik*. UTB.
- Ehrhardt, C. & Neuland, E. (2021). *Sprachliche Höflichkeit*. UTB.
- Euler, B. (1991). *Strukturen mündlichen Erzählens: Parasyntaktische und sententielle Analysen am Beispiel des englischen Witzes*. Narr.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Klett.

- Europarat (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband.* Klett.
- Fandrych, C. & Thurmail, M. (2011). *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht.* Stauffenburg.
- Finkbeiner, R. (2015). *Einführung in die Pragmatik.* WBG.
- Foschi Albert, M. (2016). *Il profilo stilistico del testo. Guida al confronto intertestuale e interculturale (tedesco e italiano).* PUP.
- Gadamer, H.-G. (1990). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik.* Mohr Siebeck.
- Graf, W. (2015). Leseverstehen komplexer Texte. In U. Rautenberg & U. Schneider (Hrsg.), *Lesen: ein interdisziplinäres Handbuch* (185–206). De Gruyter.
- Hähnig, A. (2022, 19. Mai). Gibt es ein Leben... nach der AfD? *Die Zeit*, S.2.
- Heinemann, W. & Heinemann, M. (2002). *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs.* Niemeyer.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (2005). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch.* Europarat.
- Jakobson, R. (1979). Linguistik und Poetik. In Elmar H. & T. Schelbert (Hrsg.), *Roman Jakobson. Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921–1971* (83–121). Suhrkamp.
- Jesch, T. (2015). Das Implizite verstehen: Didaktische Denkanstöße aus der rezeptionsorientierten kognitiven Literaturwissenschaft. *Didaktik Deutsch*, 39, 23–41.
- Kaminer, W. (2007). *Ich bin kein Berliner. Ein Reiseführer für faule Touristen.* Goldmann.
- Lapp, E. (1992). *Linguistik der Ironie.* Narr.
- Linke, A. & Nussbaumer, M. (2000). Konzepte des Impliziten: Präsuppositionen und Implikaturen. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 435–448). De Gruyter.
- Lombardi Vallauri, E. (2019). *La lingua disonesta. Contenuti impliciti e strategie di persuasione.* Il Mulino.
- Lutjeharms, M. (2016). Leseverstehen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-R. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 97–101). UTB.
- Malloggi, P. (2018). Inferentielle Lesestrategien als Grundlage der Mehrsprachigkeitsdidaktik. *German as a foreign Language*, 3, 49–61.
- Malloggi, P. (2020). Die Rolle von Paralleltexten für die Förderung des Leseverstehens im universitären DaF-Unterricht. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(2), 447–461.
- Meireles, S. M. (2006). Leseverstehen aus der Perspektive des Nicht-Muttersprachlers. In H. Blühdorn, E. Breindl & U. H. Waßner (Hrsg.), *Text-Verstehen. Grammatik und darüber hinaus* (S. 299–314). De Gruyter.
- Nold, G. & Willenberg, H. (2007). Lesefähigkeit. In B. Beck & E. Klieme (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistung International)* (S. 23–41). Beltz.

- Ricci Garotti, F. (2021). *La lingua scortese della pubblicità e della propaganda*. Franco Angeli.
- Rickheit, G. & Strohner, H. (1993). *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung*. Francke.
- Salzmann, K. (2018). Leseverstehen im Rahmen der integrierten Sprachendidaktik: Referenzketten und die Rolle des mehrsprachigen mentalen Lexikons. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 23(2), 167–183.
- Schröter, M. (2010). Schweigen und Verschweigen im öffentlichen politischen Diskurs der BRD. In A. Grutschus & P. Krilles (Hrsg.), *Figuren der Absenz - Figures de l'absence* (S. 115–128). Frank & Timme.
- Schwarz-Friesel, M. & Consten, M. (2014). *Einführung in die Textlinguistik*. WBG.
- Schwarz-Friesel, M. (2013). *Sprache und Emotion*. UTB.
- Schwarz-Friesel, M. (2006). Kohärenz vs. Textsinn: Didaktische Facetten einer linguistischen Theorie der textuellen Kontinuität. In M. Scherner & A. Ziegler (Hrsg.), *Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht* (S. 63–75). Narr.
- Stahl, T. (2006). Textsortenbezogenes Lesen im Fremdsprachenunterricht. *Info DaF*, 33(5), 480–493.
- Stokowski, M. (2018, 8. März). Ein Blumenstrauß voller Einwände. *Der Spiegel*, <https://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/feminismus-ein-blumenstrauss-voller-ein-waende-kolumne-a-1137612.html>
- Strohner, H. (2006). Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht. In H. Blühdorn, E. Breindl & U. H. Waßner (Hrsg.), *Text-Verstehen. Grammatik und darüber hinaus* (187–204). De Gruyter.
- Tiger, T. (1919). *Fromme Gesänge*. Lehmann.
- Ueda, Y. (2013). *Textsorte Witz und Karikatur als Material zum Sprachlernen. Linguistische Ansätze zum Philosophieren mit Kindern*. LIT.
- Utri, R. (2012). Witztexte für den DaF-Unterricht zu Didaktisierungsmöglichkeiten anhand von deutschen und polnischen Musikerwitzen. *Studia Niemcoznawcze*, 50, 587–599.
- Vater, H. (2001). *Einführung in die Textlinguistik*. UTB.

Ursula Esterl

„Das ist mir persönlich
auch sehr wichtig, dass sie
ihren eigenen Stil
entwickeln können.“

Die Dimension *Stil und Ausdruck*
als Indikator für
Text(sorten)kompetenz

Sprachliche Handlungsmuster & Text(sorten)kompetenz, Hg. v. Schicker, Miškulin Saletović, 2023, S. 80-97
<https://doi.org/10.25364/97839033742636>

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

Ursula Esterl, Universität Klagenfurt, ursula.estrl@aau.at, ORCID 0009-0009-5826-7895

Zusammenfassung

Stil und Ausdruck gehören zu den vier Dimensionen der Beurteilung von Textqualität im Textbeurteilungsraster zur schriftlichen Reifeprüfung in der Unterrichtssprache Deutsch. Doch anders als bei der normativen Sprachrichtigkeit lässt sich hier nur bedingt auf (relativ) klare Regeln zurückgreifen. Wo präzise Kriterien fehlen, wird allerdings sowohl der Erwerb und Ausbau der erforderlichen Kompetenzen durch die Schüler*innen als auch die Bewertung durch die Lehrer*innen schwierig. Anhand ausgewählter Schüler*innenperformanzen zur Textsorte Meinungsrede aus dem Textartenkatalog zur schriftlichen Reifeprüfung in Österreich und den dafür festgelegten Vorgaben für den sprachlichen Ausdruck wird herausgearbeitet, welche sprachlichen Besonderheiten von unterschiedlichen beurteilenden Lehrpersonen beachtet und wie diese bewertet wurden, aber auch welches Verständnis von Stil sie leitet.

Schlagwörter: Stil und Ausdruck, Beurteilung, Text(sorten)kompetenz, Textqualität, schriftliche Reifeprüfung

Abstract

Style and expression is one of the four dimensions of the assessment of text quality. Yet, in contrast to normative language correctness, (relatively) clear rules can only be used to a limited extent. Where precise criteria are missing, however, both the acquisition and the development of the necessary skills by the students and the evaluation by the teachers become difficult. On the basis of selected student performances of the text type opinion speech from the text type catalogue for the written matriculation examination in Austria and the requirements for linguistic expression defined for it, linguistic features observed by different teachers, their evaluations, and the understanding of style that guides these assessments are examined.

Keywords: style and expression, assessment, text (type) competence, text quality, written matriculation examination

1 Einleitung

Ich bemühe mich aber immer Zeit meines Lebens, ihren Stil [...] auf alle Fälle zu wahren, das ist mir persönlich auch sehr wichtig, dass sie ihren eigenen Stil entwickeln können. (EI_02_L03)

Guter Stil ist einerseits exakter Ausdruck, sodass dem Leser, der Leserin klar ist, was gemeint ist, [...], andererseits aber bei aller Exaktheit auch ein Blick auf das schöne Wort und die schöne Wendung und den schönen Satz und ein bissel was Überraschendes, vielleicht auch, etwas, was ein bissel sprachlich funkelt.... Also, dass die Schüler sich auch bewusst werden oder bewusst sind, weil mir geht es da schon vor allem um Bewusstheit, nicht nur um Provozieren-Können, das ist was ganz Schönes, aber ich muss auch wissen, warum und wie, dass die Schüler sich bewusst sind, dass die Sprachverwendung ganz viel mit der Botschaft zu tun hat, dass ich meine Botschaft in einem gewissen Register rüberbringen muss und da auch einen gewissen Stil einfach brauche, je nachdem welche Zielgruppe ich habe und so weiter [...] und es ist schon mein Ziel, dass da eine andere Sprache herauskommt, wenn ich einen Kommentar für die Schülerzeitung schreibe, als wenn ich eine Meinungsrede vor lauter erwachsenen Politikern halte. Dass ich da auch unterschiedliche Stile beherrschen muss. (EI_05_L07)

Stimmigkeit, ja, und Angemessenheit auch im Ausdruck. Also wenn da falsche Wörter drin sind oder umgangssprachliche Wendungen, dann wird das verrechnet. Ja, das wird verrechnet. Aber ansonsten haben sie relativ viel Freiraum, ja. Und es ist schon, also bisher so, dass die Dimension Stil und Ausdruck auf dieser Ebene verrechnet worden ist, also was falsch ist, wird bemängelt. (EI_09_L12)

Diese Zitate von Lehrpersonen beziehen sich auf ihr Verständnis von Stil und die damit verbundenen Erwartungen und Anforderungen, die sie an die schriftlichen Texte ihrer Schüler*innen, insbesondere bzgl. der Aufgabenerfüllung in der Dimension *Stil und Ausdruck* stellen.¹

Stil und Ausdruck gehören zu den vier Dimensionen der Beurteilung von Textqualität (neben *Inhalt*, *Textstruktur* und *normativer Sprachrichtigkeit*, BMBWF, 2023), die

1 Es handelt sich um Expert*inneninterviews, die in den Jahren 2017–2022 im Rahmen einer qualitativen Studie zur Beurteilung der Dimension *Stil und Ausdruck* bei der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung in der Unterrichtssprache Deutsch sowie zum persönlichen Stilverständnis der Lehrpersonen geführt wurden und deren Ergebnisse noch unveröffentlicht sind. Die zitierten Ausschnitte beziehen sich auf die Frage „Was ist guter Stil?“. In ihren Antworten gehen die Lehrer*innen aber teilweise von der gesamten Dimension *Stil und Ausdruck* aus und differenzieren nicht zwischen den beiden Bereichen. Die verwendeten Siglen beziehen sich auf die anonymisierten Expert*innen-interviews. (Esterl, unveröffentlichte Studie)

in Österreich bei der Beurteilung der schriftlichen Reifeprüfung in der Unterrichtssprache Deutsch zu bewerten sind. Doch anders als bei der normativen Sprachrichtigkeit lässt sich bei der Beurteilung dieser Dimension nur bedingt auf (relativ) klare Regeln zurückgreifen. Wo präzise Kriterien fehlen, wird allerdings sowohl der Erwerb und Ausbau der erforderlichen Kompetenzen durch die Schüler*innen als auch die Bewertung durch die Lehrer*innen schwierig – voneinander abweichende Benotungen sind zumeist die Folge. Untersuchungen zur Aufsatzbeurteilung haben bereits des Öfteren nachgewiesen, dass Aufsatznoten für dieselbe schriftliche Leistung über mehrere Noten streuen können (besonders breit rezipiert z.B. Birkel & Birkel, 2002), dafür wurde einerseits die wenig beachtete Vermittlung von Diagnose- und Textbewertungskompetenz in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrenden (Sieberer, 2020, S. 11–12), aber auch das Fehlen von verbindlichen Kriterienkatalogen verantwortlich gemacht. Birkel und Birkel (2002, S. 223) sehen insbesondere die Verständigung der Lehrpersonen auf festgelegte Beurteilungskriterien als eine vielversprechende Möglichkeit zur Verbesserung der Interrater-Reliabilität.

Im vorliegenden Beitrag wird eingangs der Stilbegriff kurz diskutiert und die Bedeutung des sprachlichen Ausdrucks als Indikator für Text(sorten)kompetenz analysiert, daran anschließend wird anhand von Lehrer*innenkommentaren zu einer ausgewählten Schüler*innenperformanz in der Textsorte Meinungsrede aus dem Textsortenkatalog zur schriftlichen Reifeprüfung in Österreich und den dafür festgelegten Vorgaben für den sprachlichen Ausdruck (BMBWF, 2020²) herausgearbeitet, welche sprachlichen Besonderheiten von den beurteilenden Lehrpersonen beachtet und wie diese bewertet wurden. Von Interesse ist dabei, ob die bewertenden Lehrpersonen zu vergleichbaren Ergebnissen kommen, zumal sie dazu angehalten wurden, sich an dem zur Beurteilung der bei der schriftlichen Reifeprüfung erbrachten Leistungen entwickelten Beurteilungsraster (BMBWF, 2023) zu orientieren.

2 Es werden in diesem Text die aktuell gültigen Fassungen der Dokumente zitiert. Den an der Studie teilnehmenden Lehrpersonen wurden die zum Zeitpunkt der Datenerhebung jeweils geltenden Versionen an die Hand gegeben. Die Unterschiede der einzelnen Versionen sind in den für diese Ausführungen relevanten Passagen so gering, dass sie vernachlässigbar sind.

2 Die Dimension Stil und Ausdruck

2.1 Der Begriff Stil im Hinblick auf die Einschätzung sprachlicher Äußerungen

„Stil ist ein ärgerlicher Begriff“ (Gauger, 1995, S. 208), stellt der deutsche Sprachwissenschaftler Hans-Martin Gauger fest und begründet seine Einschätzung damit, dass dieser weder in der Sprach- noch in der Literaturwissenschaft hoch angesehen sei, denn Stilphänomene seien als sprachliche Erscheinung wissenschaftlich schwer einzuordnen, darüber hinaus sei der Begriff einerseits zu diffus, andererseits zu eng. Die alltagssprachliche Bedeutung erschwere die wissenschaftliche Arbeit damit und doch komme man am Stilbegriff nicht vorbei, wenn man von Texten spreche: „[E]s geht nicht mit ihm, ohne ihn geht es aber auch nicht“ (Gauger, 1995, S. 208).

Vollers (2016a, S. 672–673) bekräftigt ebenfalls, dass der Stilbegriff umstritten ist und es keinen einheitlichen linguistischen Stilbegriff gibt, vielmehr gebe es eine Vielzahl von sogenannten Stildefinitionen, abhängig von der linguistischen Theoriebildung: z.B. „Stil als Wahl, Stil als Konnotation, Stil als Reflex seelischen Erlebens, Stil als Schmuck, als Abweichung von der Norm, als funktionale Ausdrucksweise“ (S. 673). In einem kurzen historischen Abriss werden grundlegende Stilrichtungen identifiziert, von einem normativen, präskriptiven Stilbegriff über die subjektiv verstandene individuelle, persönlichkeitsgebundene (künstlerische) Auffassung von Stil bis zur praktischen Orientierung an der Absicht der Schreibenden (funktionaler Stil) (Vollers, 2016a, S. 673).

Die Stilistik wird einerseits als Verfahren der literarischen Textanalyse eingesetzt, als praktische (angewandte) Stilistik gab und gibt sie aber auch Anleitungen zu einem vorbildlichen Schreibstil (normative Stilistik), wobei sie auf die Vermittlung eines ‚richtigen‘ und ‚angemessenen‘ Gebrauchs der Schriftsprache abzielt (Vollers, 2016b, S. 673). Sowohl die rhetorische Tradition als auch die normative Stilistik sind im Kontext der schulischen Schreiberziehung bedeutsam. Diese unterschiedlichen Zugänge spiegeln sich auch in den Auffassungen der im Zuge der erwähnten Studie befragten Lehrpersonen, worauf jedoch im Rahmen dieses Textes nicht in der nötigen Tiefe eingegangen werden kann.

Stil als mögliche Eigenschaft von Texten bzw. Sprachäußerungen liegt quer zu anderen Begriffen der Beurteilung von Sprachäußerungen und lässt sich nicht (immer) in richtig oder falsch einteilen. Denn zu sehr hängen Stilentscheidungen von äußeren Rahmenbedingungen, wie Kommunikationssituation, Adressat*innen,

Textsorten u.a.m. ab. Und selbst wenn die sprachlich Handelnden alle Parameter berücksichtigen würden, so könnte in der Beurteilung weniger der Stil als Ganzes, sondern vielmehr das Kriterium der Angemessenheit mit graduellen Abstufungen berücksichtigt werden; letztlich bleibt die Einschätzung des Gelingens einer sprachlichen Äußerung immer mit einem bestimmten Maß an Subjektivität der Rezipient*innen verbunden.

Gauger nähert sich dem Stilbegriff sehr differenziert aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Für diesen Beitrag sind insbesondere seine Ausführungen zu den Aspekten der Beurteilung von Sprachäußerungen von Bedeutung, da deren Erfüllung oder bewusste Nicht-Erfüllung auch für die Einschätzung der stilistischen Qualität herangezogen wird. Die Beurteilung von Sprachäußerungen ist aber auch deshalb so schwierig, da sie unter verschiedenen Gesichtspunkten erfolgen kann, von denen einige kurz vorgestellt werden sollen (Gauger, 1995, S. 208–209):

- *Korrektheit* bezieht sich auf die Grammatikalität der Sprachäußerung; dazu gehört auch die richtige Verwendung von Wörtern und sprachlichen Wendungen, dem entgegen steht die bewusste Abweichung davon, der kalkulierte Normverstoß. Die Entscheidung darüber, ob ein solcher Normverstoß in Texten tatsächlich als Stilmittel eingesetzt wurde oder auf mangelndes sprachliches Wissen der bzw. des Schreibenden zurückzuführen ist, obliegt letztlich den Rezipient*innen.
- *Reinheit* geht der Frage nach, ob die verwendeten Wörter zu der Sprache bzw. dem sprachlichen Register, in der/dem geschrieben bzw. gesprochen wird, gehören. Dieser ‚puristische Zugang‘ wirkt etwas antiquiert, spielt aber insbesondere im innersprachlichen Bereich der Varietäten noch eine bedeutsame Rolle.
- *Klarheit* überprüft, ob die in den Sprachäußerungen ausgedrückten Gedanken, die Gegenstand sind, sprachlich fassbar und verständlich sind.
- *Schönheit* gilt als schwieriges Kriterium. Versucht wird, festzustellen, ob die sprachliche Äußerung *schön* oder *unschön* ist; eine solche Einschätzung wird immer abhängig vom subjektiven Empfinden der Rezipient*innen und ihren ästhetischen Präferenzen zu verstehen sein.
- *Angemessenheit* entspricht dem *aptum* der klassischen Rhetorik, womit überprüft wird, ob Äußerungen ihrer jeweiligen (pragmatischen) Absicht angemessen sind. Mit Blick auf die Anforderungen der Reifeprüfung spielt da die Berücksichtigung der vorgegebenen Kommunikationssituation, der Adressat*innen und der jeweiligen Textsorte eine große Rolle.

- Sprachliche *Komplexität* überprüft, ob die sprachlichen Äußerungen in ihrem syntaktischen Aufbau einfach oder komplex sind; wobei zu beachten ist, dass komplexe Äußerungen mitunter klarer und verständlicher als einfache sein können, auch orientiert sich der Grad der Komplexität oft an der gesamten Kommunikationssituation sowie der gewählten Textsorte. Unter dem Aspekt der sprachlichen Komplexität wird auch die Wortwahl (allgemein verständlich, Einsatz von ungewöhnlichen oder komplexen Wörtern) in den Blick genommen.
- *Eigenprägung* geht der Frage nach, ob die Sprachäußerung durch ihre Produzent*innen spezifisch geprägt und/oder charakteristisch auffallend ist.

Mit Blick auf die eingangs zitierten Ausschnitte aus den Expert*inneninterviews zeigt sich, dass die Lehrpersonen unterschiedliche Aspekte dieser Aufzählung von Gauger für besonders relevant halten für ihre persönliche Einschätzung der stilistischen Qualitäten der Texte ihrer Schüler*innen. Einerseits gibt es einen sehr pragmatischen Zugang mit Betonung von Angemessenheit und Korrektheit, aber auch sprachlicher Reinheit: „Also wenn da falsche Wörter drin sind oder umgangssprachliche Wendungen, dann wird das verrechnet“ (EI_09_L12). Andererseits werden die Individualität der Schreiber*in – „ihren eigenen Stil entwickeln können“ (EI_02_L03) – sowie ästhetische Aspekte – „ein Blick auf das schöne Wort und die schöne Wendung und den schönen Satz und ein bissel was Überraschendes, vielleicht auch, etwas, was ein bissel sprachlich funkelt“ (EI_05_L07) – hervorgehoben. Diese unterschiedlichen Zugänge der Lehrpersonen wirken sich in weiterer Folge auch auf die Beurteilung der Textqualität aus, wie in Kapitel 3 noch näher ausgeführt wird.

2.2 Stil als Indikator für Text(sorten)kompetenz

De Beaugrande und Dressler (1981, S. 9–13) identifizieren sieben Kriterien der Textualität: Kohäsion, Kohärenz, Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität und Intertextualität als „konstitutive Prinzipien“ (S. 14) der Text-Kommunikation, die diese bestimmen, erzeugen und aufrechterhalten. Diesen fügen sie in Anlehnung an die Sprechakttheorie von Searle (1969) noch drei regulative Prinzipien, „die die Text-Kommunikation nicht definieren, sondern kontrollieren“ (de Beaugrande & Dressler, 1981, S. 14), hinzu. Diese sind die *Effizienz* eines Textes, die vom „möglichst geringen Grad an Aufwand und Anstrengung der Kommunikationsteilnehmer beim Gebrauch des Textes“ (S. 14) abhängt, die *Effektivität*, die dann gegeben ist, wenn der Text „einen starken Eindruck hinterlässt und günstige

Bedingungen zur Erreichung eines Ziels erzeugt“ (S. 14). Das dritte Prinzip ist die *Angemessenheit*, worunter die „Übereinstimmung eines Textes zwischen seinem Kontext und der Art und Weise, wie die Kriterien der Textualität aufrecht erhalten werden“ (S. 14), zu verstehen ist. Gerade diese drei regulativen Prinzipien sind für die Beschäftigung mit *Stil und Ausdruck* als Kriterium für Textqualität von Bedeutung, da sie das Zusammenspiel von Textproduzent*innen und Adressat*innen in den Blick nehmen, indem sie auf Verständlichkeit und Angemessenheit in der jeweiligen Kommunikationssituation abzielen.

Krieg-Holz und Bülow (2016, S. 211) gehen davon aus, dass eine Textsorte untrennbar mit einer bestimmten Art von Stil verbunden ist. Als eine der Dimensionen der Textsortenbeschreibung wird daher neben situativen, funktionalen und thematischen Aspekten sowie der äußeren Form und Strukturiertheit auch der sprachliche Stil angeführt (S. 222–243). Einen besonders engen Zusammenhang identifizieren Krieg-Holz und Bülow zwischen der sprachlichen Ausgestaltung von Texten und der jeweiligen Textfunktion (textuelle Grundfunktionen: Informations-, Appell, Obligations-, Kontakt- und Deklarationsfunktion, Brinker et al., 2018, S. 101–121). Die einzelnen Textsorten unterscheiden sich in der „Ausgestaltung strukturell determinierter Handlungsmuster [...], wodurch sowohl die Textsortenerwartung seitens des Rezipienten, [sic!] als auch die Handlungsorientierung für den Produzenten beeinflusst wird“ (Krieg-Holz & Bülow, 2016, S. 237).³

Eine Herausforderung bei der Bewertung stilistischer Angemessenheit ist das, was Eroms (2008) als „Janusgesicht des Stils“ (S. 16) bezeichnet: Einerseits wird die Einhaltung der Normen, andererseits aber ihre Durchbrechung erwartet. Sprecher*innen bzw. Schreiber*innen müssen bei der Auswahl aus den Möglichkeiten des Sprachsystems eine Entscheidung treffen, die die „geplante kommunikative Handlung über ihr bloßes Angemessensein hinaus in besonderem Maße zum Gelingen führen soll“ (Eroms, 2008, S. 23). Es geht also um das Gelingen einer sprachlichen Äußerung, darum, ob die intendierte kommunikative Absicht erfüllt und das Gesprächsziel erreicht wurden. Dieses Aufeinandertreffen von normativer Stilistik und Individualstilistik (Krieg-Holz & Bülow, 2016, S. 84) macht eine dichotome Einteilung in richtig und falsch unmöglich. Setzt man die Normerfüllung zentral, so werden stilistische Qualitäten anhand ihrer Angemessenheit in Bezug auf eine bestimmte Textsorte und die damit verbundene kommunikative Funktion gemessen;

3 Die Diskussion über die Klassifikation von Textsorten kann hier aus Platzgründen nicht geführt werden (siehe dazu u.a. Brinker et al., 2018; Heinemann & Viehweger, 1991; sowie für einen Überblick Krieg-Holz & Bülow, 2016, S. 211–243).

als Qualitätskriterium gilt die Einhaltung von Konventionen. Um Stileffekte zu erzielen, weichen Sprecher*innen bzw. Schreiber*innen mit einem bewussten Normverstoß mitunter vom Erwartbaren ab und setzen gezielt Stilfiguren – als „zugelassene Verletzungen der Normen“ (Eroms, 2008, S. 194) – ein. Das Qualitätskriterium des Normverstoßes ist in diesem Kontext als wohldosierte, bewusste Abweichung von Erwartbarem zu verstehen. In diesem Spannungsfeld zwischen Normerfüllung und kalkuliertem Normverstoß erfolgt die Einschätzung über das Gelingen einer sprachlichen Äußerung.

2.3 *Stil und Ausdruck* als Dimension der schriftlichen Reife- und Diplomprüfung

Die schriftliche Reifeprüfung im Fach Deutsch geht von einem funktionalen Stilbegriff aus. Demzufolge sollen Schreiber*innen bei der Realisierung der unterschiedlichen Textsorten, gemäß dem *Positionspapier der Arbeitsgruppe zur schriftlichen Reife- und Diplomprüfung Deutsch* (BMBWF, 2019) sowie unter Rückgriff auf grundlegende Überlegungen von Schmöller-Eibinger (2007), über ausreichende schriftliche Kompetenz verfügen, um den jeweiligen Text „unter Verwendung der dem gewählten Thema angemessenen stilistischen und textuellen Sprachmittel zu verfassen, sowie die Fähigkeit [besitzen], den eigenen Text adressatengerecht zu formulieren“ (BMBWF, 2019, S. 10; Schmöller-Eibinger, 2007, S. 207).

Dabei wird bei der Dimension *Stil und Ausdruck* Unterschiedliches in den Blick genommen. Grundlegende Dokumente für die Beurteilung der schriftlichen Performanzen bei der Reifeprüfung in der Unterrichtssprache sind der *Beurteilungsraster SRDP für die Unterrichtssprache* (BMBWF, 2023) sowie die *Handreichung zum Beurteilungsraster (SRDP Unterrichtssprache)* (BMBWF, 2021), in welcher die Dimensionen des Rasters sowie die einzelnen Deskriptoren erläutert werden. Die Dimension *Stil und Ausdruck* umfasst demzufolge die vier Deskriptoren: a) Angemessenheit sprachlicher Mittel, b) Wortwahl, c) Syntax und d) Integration der Textbeilage(n) in den verfassten Text (BMBWF, 2021, S. 3–4). Die Deskriptoren weisen keine explizite Trennung der Bereiche *Stil* und *Ausdruck* aus. Mit Blick auf den funktionalen Stilbegriff sind beide Teilbereiche hinsichtlich der Erfüllung der Kriterien der jeweils zu realisierenden Textsorte zu betrachten. In der *Handreichung zum Beurteilungsraster (SRDP Unterrichtssprache)* (BMBWF, 2021) wird der Deskriptor *Angemessenheit sprachlicher Mittel* folgendermaßen präzisiert: „Der Text muss außerdem in einem entsprechenden Sprachregister verfasst sein (...). Dazu gehört auch der funktionale Einsatz von Stilmitteln – der Grad ihrer Beherrschung unterscheidet sich nach An-

gemessenheit (vor allem in Bezug auf die Textsorte), Umfang, Varianz und semantischer Korrektheit“ (BMBWF, 2021, S. 3f.), wohingegen der Deskriptor *Wortwahl* das Kriterium einer „durchgehend angemessene[n] und semantisch korrekte[n] Ausdrucksweise“ (BMBWF, 2021, S. 4) betont. Die Teildimension *Ausdruck* wird von den befragten Lehrer*innen demgemäß unter dem Aspekt des korrekten – verstanden meist als normorientierten und standardsprachlichen (siehe das einleitende Zitat EI_09_L12) – Sprachgebrauchs bewertet, wohingegen stilistische Qualitäten an den Kriterien der Textsorte sowie am Gebrauch von klar identifizierbaren Stilfiguren und rhetorischen Mitteln gemessen werden. Es gibt jedoch auch Situationen, in denen eine klare Trennung nicht möglich ist, beispielsweise wenn es zur bewussten Abweichung von Normerwartungen kommt oder mit semantischen Mehrdeutigkeiten gespielt wird.

Im Beurteilungsraster wird der Grad der erfolgreichen Erfüllung der einzelnen Dimensionen für die Niveaustufen 1 (weit über das Wesentliche hinausgehend erfüllt) bis 4 (das Wesentliche überwiegend erfüllt) definiert (BMBWF, 2023). Auch wenn die Kriterien Orientierung bieten, so bleibt es doch den beurteilenden Lehrpersonen überlassen, den Grad der Erfüllung der genannten Kriterien einzuschätzen. Dabei greifen sie zumeist auf geltende und kodifizierte Sprachnormen (z.B. Duden) zurück, wenn es beispielsweise um die Einschätzung des sprachlichen Ausdrucks als standard- oder umgangssprachlich geht. Wenn es keine klaren Regelungen gibt, führen die Lehrpersonen in den Expert*inneninterviews auch an, sich auf ihr *Sprachgefühl* zu verlassen, das nicht selten das Ergebnis einer bestimmten Haltung sowie der im Zuge ihrer Sozialisation erworbenen bestimmten Art zu denken ist, die der französische Soziologe Pierre Bourdieu (2015) als *Habitus* bezeichnet. Dies wirkt sich auch auf ihre Art zu lehren, auf ihr Verständnis von sprachlicher Angemessenheit und die Verfolgung von Bildungszielen aus (Bourdieu, 2015, S. 20).

3 Die Dimension *Stil und Ausdruck* im Urteil der Lehrpersonen

Die Beurteilung schriftlicher Leistungen gehört zu den zentralen, aber auch herausforderndsten Aufgaben von Lehrpersonen im Deutschunterricht. Eltern, Schüler*innen und auch die bildungsorientierte Öffentlichkeit erwarten zu Recht, dass Lehrer*innen über eine hohe Sprachkompetenz verfügen und fähig sind, die sprachlichen Leistungen ihrer Schüler*innen objektiv und kriterienorientiert zu bewerten, dass sie auch in Zweifelsfällen sicher entscheiden und ihre Bewertungen nachvollziehbar begründen können (Esterl, 2023; Steinig & Huneke, 2022).

3.1 Studiendesign

Welche Kriterien Lehrpersonen bei der Beurteilung von Textqualität anlegen und wie sie ihre Entscheidung begründen, soll anhand eines Beispiels aus einer in den Jahren 2017–2022 durchgeführten qualitativen Studie zur Beurteilung der Dimension *Stil und Ausdruck* bei der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung in der Unterrichtssprache gezeigt werden.

Im Zuge dieser bisher unveröffentlichten Studie wurden 20 Lehrpersonen (Rücklauf 16) aus allgemeinbildender und berufsbildender höherer Schule (AHS und BHS) gebeten, ausgewählte Texte, die im Zuge der schriftlichen Reifeprüfung in Österreich verfasst wurden, mit Blick auf die Dimension *Stil und Ausdruck* zu korrigieren, ihre Einschätzung zu kommentieren und einen Benotungsvorschlag für diese Dimension zu unterbreiten. Eine holistische Einschätzung zum gesamten Text konnte freiwillig ergänzt werden. Aus den Textkorrekturen sowie den ergänzenden Kommentaren sollten einerseits Rückschlüsse auf die Kriterien der einzelnen Lehrpersonen für das Benennen von Textqualitäten und ihr Verständnis von Stil gezogen, aber auch der Grad der Übereinstimmung der für die Bewertung herangezogenen Kriterien überprüft werden.⁴ Im Anschluss daran wurde mit den an der Studie teilnehmenden Lehrpersonen noch ein leitfadengestütztes Expert*inneninterview zur Vermittlung von Textsortenkompetenz, zur Bewertung von Schüler*inentexten, zu ihrem Zugang zur Dimension *Stil und Ausdruck* sowie zu ihrem Verständnis von Stil geführt. Im Zuge der Auswertung wurde auch der Frage nachgegangen, inwiefern Textsortenbeschreibungen oder Kriterienraster zur Beurteilung von Textqualität(en) helfen, sich dieser komplexen Kategorie zu nähern.

3.2 Ein Fallbeispiel

Im Folgenden wird anhand einer ausgewählten Schüler*innenperformanz der Textsorte Meinungsrede, die im Rahmen der schriftlichen Reifeprüfung⁵ an einer allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) verfasst wurde (siehe Abb. 1), demonstriert, zu welch unterschiedlichen Resultaten die Lehrpersonen bei der Beurteilung der Dimension *Stil und Ausdruck* gekommen sind.

⁴ Da das Sample für eine umfassende quantitative Untersuchung zu klein ist, wurden nur die Benotungen verglichen und ein Durchschnittswert errechnet.

⁵ Aufgabenstellung siehe unter <https://www.matura.gv.at/downloads/download/haupttermin-2012-13-deutsch-ahs-bhs>.

[page 1]

Thema 1: [para]

Sehr geehrte Zuhörer [unleserlich] gefundene Freunde aus aller Welt, [para]
dass ich hier stehen und zu Ihnen reden kann, dass ich meine Meinungen, Ansichten und Erfahrungen nun jetzt
und hier in Worte fassen darf, verdanke ich meinem Recht auf Rede- und Meinungsfreiheit und -äußerung. Jedoch
hat insbesondere dieses Privileg, dass uns absolute Gedankenfreiheit und die freie Meinungsäußerung erlaubt, in
den letzten Jahren Fragen aufgeworfen. [para]

Die, denen die vergangenen „WikiLeaks-Skandale“ ein Begriff sind, werden sich nun wahrscheinlich ihren Teil
denken. Fakt ist, dass das jetzt-nicht-mehr-so-neue Medium Internet seinen Teil dazu beträgt, dass der uns zuge-
sprochene Anspruch auf Privatsphäre im Artikel zwölf der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, immer
umstrittener wird. Sei es nun Facebook, oder die im Moment angesagten Netzwerke wie tumblr oder [unleserlich],
hochrangige Plattformen wie YouTube oder DeviantART; wir Internetnutzer geben oft mehr von uns preis, als uns
eigentlich gut tut. Und obwohl wir laut Artikel achtzehn und neunzehn unser gutes Recht darauf haben, mit unse-
ren Geschmäckern, Ansichten, Religionen, Bekanntschaften und Lieblingsclubs hausieren zu gehen, sind wir uns
oft nicht

[page 2]

über jenes im Klaren, was im schlimmsten Fall daraus resultieren kann. Ich glaube, dass die meisten von uns mit
dem Begriff „Facebook-Stalker“ etwas anfangen können?

[blank line]

Nun ist es eben auch so, dass nicht nur Privatpersonen geschadet wird, sondern auch ganzen Unternehmen, Orga-
nisationen und Regierungen. Die Seite WikiLeaks hat vor einiger Zeit für Aufruhr gesorgt, und heftige Diskussionen
entbrannt: Kritik an den verratenen Regierungen wurde ausgeübt, und gleichzeitig der Nutzen von WikiLeaks
in Frage gestellt. Anton Legerer beschreibt in seinem Artikel zu dem Thema eine nicht ganz uninteressante Tatsa-
che; wenn die Regierung uns „Bürger“ überwacht und datieren will (siehe Fingerabdruck-Datenbank und Nackt-
scanner.), haben wir so genau so ein Recht auf eine transparente Demokratie. Wir als Volk sollen Teil dieses glas-
klaren Systems sein, doch scheinbar bedarf es immer noch jemanden, der uns die Scheiben putzt? „Wer nichts zu
verbergen hat, hat nichts zu befürchten, oder?“ hat in diesem Fall doch etwas Selbstdionisches...

[blank line]

WikiLeaks veröffentlicht seit seiner Entstehung einige US-amerikanische Militärakten, und ebenso Dokumente,
die die Misshandlungen von

[page 3]

Häftlingen im Lager Guantanamo Bay bewiesen. Ob insbesondere letzteres gegen den Artikel 12 spricht ist für
mich nicht in Frage zu stellen; Folter und Misshandlung von Menschen verstößt klar gegen die wichtigsten der
Menschenrechte und darf nicht so toleriert und vertuscht werden! Trotzdem ist es seit Ende 2011 nicht mehr mög-
lich, etwas hochzuladen und somit aufzudecken. Hat die Regierung der Vereinigten Staaten denn so viel sprich-
wörtlichen Dreck am Stecken, dass Rein Tisch zu machen unmöglich ist? Doch nicht nur Amerikas Politiker ha-
ben Dinge zu verbergen, auch hier sickern oft Informationen über Unterschlagung und Korruption durch.

[blank line]

Es kann mir sicherlich jeder zustimmen, dass das Internet und die Tatsache, dass ein großer Teil der Menschheit
darauf zugreifen kann, mehr oder weniger revolutionäre Veränderungen verursacht hat. Kinder wie Erwachsene
sind beeindruckt von Google, Facebook etcetera, wo uns nur Mausklicks entfernt jegliche Information über Barbie,
Bailey's und Bomben zur Verfügung steht oder wir den Nachbarshund mit komischen Hütchen anlässlich irgend-
eines Feiertags an die Pinnwand gepostet bekommen. Seien es belanglose Dinge oder Unterschriftensammlungen,
die jeden Kontinent bewegen: aufzuhalten sind vor allem wir Jungen nicht mehr, die sich mithilfe des Internets
politisch und sozialkritisch engagieren; Leute wie Julien Assange, der Gründer von WikiLeaks;

[page 4]

jüngere wie ältere Menschen, die das Internet zu ‘ihrem’ Medium machen. Meiner Meinung nach ist jeder für das
verantwortlich, was er selbst von sich preisgibt, und diejenigen, die aus gutem oder schlechten Grund etwas zu
verbergen haben, haben entsprechend zu reagieren, sei es rechtfertigend oder reumüfig.

Wörter: 579

Text: 13507

**Abbildung 1: Schüler*innentext (13507) zur Textsorte Meinungsrede (handschriftlich
verfasster Text transkribiert, Schreibung gemäß Original)**

Der Text wurde bei der Reifeprüfung von der beurteilenden Lehrperson in allen Dimensionen und auch gesamt mit *Gut* bewertet. Während uns von dieser leider keine schriftlichen Unterlagen zur Begründung der Notengebung vorliegen, wurden die an der Studie teilnehmenden Lehrer*innen darum gebeten, sowohl ihren Ersteindruck vom Text als auch ein abschließendes Feedback schriftlich festzuhalten. 16 Personen sind dieser Aufforderung gefolgt und ihre Einschätzungen zeigen ein sehr heterogenes Bild: In der Dimension *Stil und Ausdruck* gibt es Benotungen von *Sehr gut* bis *Genügend*, gesamt wird der Text von *Sehr gut* bis *Nicht genügend* beurteilt. Der Durchschnitt der Beurteilungen liegt mit 2,2 jedoch sehr nahe am Ergebnis der beurteilenden Lehrperson.

Die Lehrpersonen wurden gebeten, nach einer holistischen Einschätzung des gesamten Textes ihren Ersteindruck schriftlich festzuhalten. Bei der Korrektur und ihrem daran anschließenden schriftlichen Feedback sollten sie jedoch ausschließlich die Dimension *Stil und Ausdruck* berücksichtigen, woran sich nur die wenigsten gehalten haben. In den meisten Kommentaren werden allerdings auch die anderen Dimensionen (Inhalt, Textstruktur und normative Sprachrichtigkeit) berücksichtigt, daher ist es auch nicht ganz auszuschließen, dass Eindrücke zu den anderen Dimensionen die Bewertung der Leistungen in der Dimension *Stil und Ausdruck* beeinflussen. Die Feedbacks der Lehrpersonen sind unterschiedlich umfassend, die Begründungen reichen von subjektiven Eindrücken bis zu gut argumentierten Urteilen, eine detaillierte Analyse der Rückmeldungen kann hier aus Platzgründen jedoch nicht durchgeführt werden.

Die folgende Zusammenschau (Tab. 1) aus den abschließenden Kommentaren der Lehrpersonen zur oben abgebildeten Meinungsrede (Abb.1) bildet die Bandbreite der Benotungen von *Sehr gut* bis *Genügend* und die diese erläuternden Begründungen ab. Zur besseren Vergleichbarkeit werden vor allem jene Passagen aus den Kommentaren berücksichtigt, die sich auf die Dimension *Stil und Ausdruck* beziehen.

Deskriptor	Notenvorschlag	Begründung
weit über das Wesentliche hinausgehend erfüllt	Sehr gut	(L16): Der Text stellt eine gelungene Bearbeitung der Aufgabenstellung dar. [...] Die Sprache ist stark, eindringlich und zum Inhaltlichen passend auf hohem Niveau. Die Argumentation ist nachvollziehbar und mit starken, wahren Bildern veranschaulicht. Die Zuhörer werden ausreichend adressiert und zur Identifikation eingeladen. Ausdruck, Stil und Wortwahl sind variantenreich und – bis auf kleine Ausrutscher – sicher. Der Schluss ist nicht lehrbuchmäßig appellativ, sondern der Schreibsituation viel eher entsprechend,

		nach der schlüssigen Entwicklung der Argumentation ein Fazit ziehend.
über das Wesentliche hinausgehend erfüllt	Sehr gut – Gut	(L07): Von Stil & Publikumsbezug her erfüllt Text 2 meine Ansprüche an die Meinungsrede; lebendige, oft witzige/unterhaltsame Formulierungen; Bezug zum Alter des Zielpublikums; klar ausgedrückte/pointierte Meinung. Nicht alle Formulierungen gelungen, dies stört allerdings den Lesefluss nicht drastisch. [...] Als besondere Qualität sind die gut gesetzten rhetorischen Fragen zu werten, auch sprachliche Bilder wie der „Fensterputzer im glasklaren System“ sprechen an.
über das Wesentliche hinausgehend erfüllt	Sehr gut – Gut	(L10): Die Meinungsrede wird zu Beginn sehr gut kontextualisiert. Ein Bezug zu den potenziellen Zuhörer/innen wird laufend hergestellt. [...] Der Ausdruck ist der Textsorte angemessen und variiert, ist aber nicht immer ganz fehlerfrei und präzise. Stilistisch halte ich die Meinungsrede für sehr gelungen, es finden sich gut eingesetzte rhetorische Mittel wie idiomatische Phraseologismen und rhetorische Fragen. Besonders hervorzuheben ist, dass die Glas-Metapher aufgegriffen und fortgeführt wird („[...] doch scheinbar bedarf es immer noch jemanden, der uns die Scheiben putzt?“). Die Satzstrukturen sind der Textsorte angepasst und verständlich.
über das Wesentliche hinausgehend erfüllt	Gut	(L06): Hier gibt es nicht viel zu sagen – der Text überzeugt sprachlich. Für eine Rede ist er jedoch zeitweise zu wenig nah am Publikum, zu wenig emotionalisierend. Doch aufgrund seiner Sprachgewalt, seinen bildhaften Beispielen und der doch sehr hochwertigen Sprach-/Ausdrucksqualität kann man gut folgen. Es ist eine gelungene Rede (stilistisch), der eben nur typische Stilmittel fehlen, um sie perfekt zu machen. Die Satzstrukturen sind adäquat, Problemstellungen aufgeworfen (anschaulich) und der Inputtext auf gelungene Art eingebaut.
über das Wesentliche hinausgehend erfüllt	Gut	(L13): [...] Souveräne Sprache mit stilistischen Feinheiten wie „Barbie, Bailey's und Bomben“, vergleichsweise breiter, über das Erwartbare reichender Wortschatz (z.B. hausieren, Sickern von Informationen, Mausklicks entfernt), gezielter Einsatz von Redewendungen (z.B. „Dreck am Stecken“). Klarer Abschluss (gerade im Sinne der Textsorte) fehlt allerdings.
das Wesentliche zur Gänze erfüllt	Befriedigend	(L12) Redecharakter immer wieder Bezug zu „Zuhörern“ / Leserführung flapsige Sprache → Fenster zu putzen, hausieren zu gehen
das Wesentliche überwiegend erfüllt	Genügend	(L15): Ein Kraut-und-Rüben-Text, der auch nicht wirklich auf die Schreibaufträge eingeht bzw. diese zum Vorwand

		<p>nimmt, allgemeine Phrasen zu bloß entfernt verwandten Themen zu dreschen. [...] Auch sprachlich sehr fehlerhaft. Viele Merkmale einer Meinungsrede sind hier nicht vorhanden bzw. allzu fehlerhaft ausgeführt. (...)</p> <p>Zwar versucht der Text, rhetorische Mittel einer Meinungsrede einzusetzen, bleibt aber in einer Art Mündlichkeit stecken und vernachlässigt konkrete Stilfiguren (Metaphern, Vergleiche, Parallelismen, Wiederholungen, Leitmotiv etc.). Neben den inhaltlichen Ungenauigkeiten gibt es hier auch viele Unsicherheiten im Ausdruck (Kollokationen, Stilebene) und wenig stilistische Varianz (weder auf Wort- noch auf Satzebene).⁶</p>
--	--	---

Tabelle 1: Den Notenvorschlag begründendes Feedback zur Dimension *Stil und Ausdruck*

Die Bewertungskriterien für die Textsorte *Meinungsrede* umfassen gemäß *Textsortenkatalog zur SRDP in der Unterrichtssprache (Deutsch, Kroatisch, Slowenisch, Ungarisch)* (BMBWF, 2020) folgende sprachliche Kriterien: rhetorische Mittel, argumentative sprachliche Mittel, einfache Sätze und Redundanzen; aus dem Bereich der Funktionen ist insbesondere die direkte Adressierung und Überzeugung des Publikums relevant, mit Blick auf die Gliederung bieten der Einstieg und der Schluss Raum für stilistische Entfaltung (BMBWF, 2020, S. 15).

In den Kommentaren der Studienteilnehmer*innen werden nahezu alle Kriterien der Dimension *Stil und Ausdruck* berücksichtigt, wobei die Lehrer*innen zu höchst unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Betrachtet die eine Lehrperson die Sprache als „stark, eindringlich und zum Inhaltlichen passend auf hohem Niveau“ (L16), kritisiert eine andere „viele Unsicherheiten im Ausdruck (Kollokationen, Stilebene)“ (L15). Und auch in der Bewertung der stilistischen Qualitäten gibt es große Unterschiede. Dem positiven Eindruck „Stilistisch halte ich die Meinungsrede für sehr gelungen, es finden sich gut eingesetzte rhetorische Mittel wie idiomatische Phraseologismen und rhetorische Fragen“ (L10) steht das abwertende Urteil „Zwar versucht der Text, rhetorische Mittel einer Meinungsrede einzusetzen, bleibt aber in einer Art Mündlichkeit stecken und vernachlässigt konkrete Stilfiguren (Metaphern, Vergleiche, Parallelismen, Wiederholungen, Leitmotiv etc.)“ (L15) gegenüber. Interessant dabei ist, dass insbesondere der Gebrauch der Metaphern bei den positiven Rückmeldungen lobend hervorgehoben wird, während die kritische

6 L15 schlägt für die Benotung des Gesamttextes ein „Nicht genügend“ vor, wofür die nicht ausreichende Erfüllung der Kriterien *Gedanklich und formal der Textsorte angemessene Strukturierung des Textes* und *Der Textsorte angemessener Bezug auf den Inputtext* angeführt wird.

Lehrperson überhaupt ihr Fehlen bemängelt und sprachliche Wendungen als „allgemeine Phrasen“ (L15) abtut sowie rhetorischen Mitteln ein Steckenbleiben „in einer Art Mündlichkeit“ (L15) attestiert und „konkrete Stilfiguren“ einfordert. Was darunter zu verstehen ist und warum die im Text eingesetzten sprachlichen und rhetorischen Mittel nicht als solche anzusehen sind, bleibt offen. Auffällig sind auch die unterschiedlichen Bewertungen von bestimmten sprachlichen Besonderheiten. Während einige Lehrpersonen die sprachlichen Bilder zur „Glas-Metapher“ positiv bewerten (L10, L07) und den gezielten Einsatz von Redewendungen sowie einen „über das Erwartbare reichenden Wortschatz“ (L13) oder auch eine „sehr hochwertige Sprach-/Ausdrucksqualität“ (L06) lobend hervorheben, moniert L12 mit Bezug auf dieselben Ausdrücke („Fenster putzen, hausieren zu gehen“) eine „flapsige Sprache“. Auch bezüglich des Gelingens des Textabschlusses gibt es unterschiedliche Einschätzungen. Das Fehlen eines klaren Abschlusses im Sinne der Textsorte – gemeint ist ein Schlussappell – kritisiert L13 (sowie weitere Lehrpersonen, deren Rückmeldungen hier nicht abgebildet sind), einzig L16 verweist darauf, dass der „Schluss nicht lehrbuchmäßig appellativ, sondern der Schreibsituation viel eher entsprechend, nach der schlüssigen Entwicklung der Argumentation ein Fazit ziehend [ist]“. Dies entspricht auch der Beschreibung im Textsortenkatalog, die für den Schluss „Zusammenfassung/Ausblick/Appell“ (BMBWF, 2020, S. 15) vor sieht.⁷

4 Fazit und Ausblick

„Entscheidungen werden nicht rein rational, sondern vielmehr in einem komplexen Zusammenspiel von Kognition und Emotionen getroffen“ (Storch, 2011). Bei der Beurteilung von Textqualität in der Dimension *Stil und Ausdruck* werden sich leichte Schwankungen nicht gänzlich vermeiden lassen, da auch der Beurteilungsraster einen gewissen Ermessensspielraum bei der Einschätzung des Grades der Erfüllung der jeweiligen Kriterien offenlässt, was für Texte in der Unterrichtssprache gut nachvollziehbar ist, da eine noch stärkere Normierung die sprachliche Entfaltung der Schreibenden zu sehr einschränken würde.

Das oben ausgeführte Beispiel aus der Studie hat gezeigt, dass die Interrater-Reliabilität bei der Bewertung der schriftlichen Arbeit in der Dimension *Stil und Ausdruck* trotz des Einsatzes eines Beurteilungsrasters nicht gegeben ist. Woran dies

⁷ Die Antworten spiegeln auch subjektive Theorien und Einstellungen der Lehrpersonen zur Textsorte Meinungsrede und der dieser aus ihrer Sicht angemessenen stilistischen Umsetzung wider. In den Expert*inneninterviews gibt es dazu noch vertiefende Ausführungen, die hier aus Platzgründen nicht berücksichtigt werden.

genau liegt, kann nur vermutet werden und würde weitere Untersuchungen erfordern. Die abschließenden Begründungen der beurteilenden Lehrpersonen zur Erfüllung der einzelnen Kriterien zeigen voneinander abweichende Interpretationen des Gelingens der sprachlichen Äußerungen, insbesondere der Einsatz von Stilmitteln wird dabei sehr unterschiedlich bewertet. Um Nachteile für die Schreibenden zu vermeiden und vergleichbare Ergebnisse bei der Beurteilung zu erzielen, bedarf es einer reflektierten Auseinandersetzung mit den Kriterien der Kategorie *Stil und Ausdruck*. Es wäre wünschenswert, dass (angehende) Lehrpersonen in Veranstaltungen der Aus-, Fort- und Weiterbildung ein Bewusstsein für den angemessenen sprachlichen Ausdruck gemäß der jeweiligen Textsorte entwickeln lernen und sich über die Kriterien für die Erfüllung der im Beurteilungsraster formulierten Deskriptoren verständigen. Basierend auf diesem Wissen und Können der Lehrpersonen sollten auch Schüler*innen in der Entwicklung ihrer Schreib- und Textsortenkompetenz unterstützt werden. Die Lehrpersonen sollten sich aber auch mit ihren persönlichen Geschmacksurteilen und Einstellungen reflektiert auseinandersetzen und idealerweise im Austausch mit Kolleg*innen etwaige blinde Flecken aufdecken.

Über Geschmack lässt sich bekanntlich nicht streiten und man wird sich auch als sehr reflektierte Lehrperson eigenen, auch subjektiven Stilpräferenzen nur schwer entziehen können. Doch sollten im Sinne einer objektiven und für alle Schüler*innen möglichst gerechten Beurteilung der von ihnen erbrachten Leistungen das gemeinsame Verständnis zur Auslegung der Beurteilungskriterien gesichert und Konsens über die Anforderungen für eine gelungene sprachliche Realisierung entsprechend der jeweiligen Textsorte hergestellt werden.

Literatur

- Beaugrande, R.-A. de & Dressler, W. U. (1981). *Einführung in die Textlinguistik*. Niemeyer.
- Birkel, P. & Birkel, C. (2002). Wie einig sind sich Lehrer bei der Aufsatzbeurteilung? Eine Replikationsstudie zur Untersuchung von Rudolf Weiss. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49(3), 219–224.
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2019). *Positionspapier der Arbeitsgruppe SRDP Deutsch (Stand Mai 2011)*. <https://www.matura.gv.at/downloads/download/positionspapier-der-arbeitsgruppe-srdp-deutsch-stand-mai-2011>.
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2020). *Textsortenkatalog zur SRDP in der Unterrichtssprache (Deutsch, Kroatisch, Slowenisch, Ungarisch)*. <https://www.matura.gv.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=4525&token=950c7f2b86f0ebc3459c5f0aa0e04013ab99c572>.

- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2021). *Handreichung zum Beurteilungs raster (SRDP Unterrichtssprache)*. <https://www.matura.gv.at/downloads/download/beurteilungsdokumente-srdp-unterrichtssprache>.
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2023). *Beurteilungsraster SRDP in der Unterrichtssprache Deutsch, Kroatisch, Slowenisch, Ungarisch*. <https://www.matura.gv.at/downloads/download/beurteilungsdokumente-srdp-unterrichtssprache>.
- Bourdieu, P. (2015). *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1*. Herausgegeben von Margareta Steinrücke. Aus dem Französischen von Jürgen Bolder unter Mitarbeit von Ulrike Nordmann u.a. VSA.
- Brinker, K., Cölfen, H. & Pappert, S. (2018 [1985]). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (Grundlagen der Germanistik: Bd. 29, 9. durchgesehene Aufl.). Erich Schmidt.
- Eroms, H.-W. (2008). *Stil und Stilistik. Eine Einführung*. Erich Schmidt.
- Esterl, U. (2023). „Gut gebrüllt, Löwe!“. Lehrpersonen als Sprachnormautoritäten bei der Korrektur und Beurteilung von Schüler:innentexten. In J. Struger (Hrsg.), *Sprache – Macht – Bildung* (S. 151–181). Frank & Timme.
- Gauger, H.-M. (1995). *Über Sprache und Stil* (Beck'sche Reihe: Bd. 1107). Beck.
- Heinemann, W. & Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Niemeyer.
- Krieg-Holz, U. & Bülow, L. (2016). *Linguistische Stil- und Textanalyse. Eine Einführung*. Narr.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge. [Deutsch: Ders. (1971). *Sprechakte*. Suhrkamp.]
- Schmöller-Eibinger, S. (2007). Auf dem Weg zur literalen Didaktik. In S. Schmöller-Eibinger & G. Weidacher (Hrsg.), *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung* (S. 207–222). Narr.
- Sieberer, E. (2020). Schreibkompetenz vermitteln. Ein Blick auf die Unterrichtspraxis. *Open Online Journal for Research and Education*. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/915/924>
- Steinig, W. & Huneke, H.-W. (2022 [2001]). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung* (6., neu bearbeitete und wesentlich erw. Aufl.). Erich Schmidt.
- Storch, M. (2011). *Das Geheimnis kluger Entscheidungen. Von Bauchgefühl und Körpersignalen*. Piper.
- Vollers, E. (2016a [1986]). Stil. In H. Glück & M. Rödel (Hrsg.), *Metzler Lexikon Sprache* (5., aktualisierte und überarbeitete Aufl., S. 672–673). Metzler.
- Vollers, E. (2016b [1986]). Stilistik. In H. Glück & M. Rödel (Hrsg.), *Metzler Lexikon Sprache* (5., aktualisierte und überarbeitete Aufl., S. 673–674). Metzler.

Iris Knapp

Sprachbewusstes Protokollieren in der Sek. 1

Mit sprachbewussten
Aufgabenstellungen Text- und
Sprachkompetenz fördern

Sprachliche Handlungsmuster & Text(sorten)kompetenz, Hg. v. Schicker, Miškulin Saletović, 2023, S. 98-112
<https://doi.org/10.25364/97839033742637>

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

Iris Knapp, Pädagogische Hochschule Steiermark BIMM, iris.knapp17@gmail.com, ORCID 0009-0000-6662-958X

Zusammenfassung

Der Ansatz des sprachbewussten Fachunterrichts versucht fachliche Informationen und das Heranführen an Bildungssprache bzw. Fachsprache zu verbinden. Im naturwissenschaftlichen Unterricht, wie Physik, Chemie und Biologie, ist die Textform Versuchsprotokoll die am häufigsten verwendete Textsorte. Das Problem ist jedoch, dass Schüler*innen für das Schreiben dieser spezifischen Textsorte über ausreichende bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen verfügen müssen, viele Lehrpersonen aber implizit davon ausgehen, dass diese Kompetenzen im Fachunterricht nicht explizit gefördert werden müssen, da Lernende diese schon in den Unterricht „mitbringen“. Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie und in welchem Ausmaß sprachbewusste Scaffolds zum Erstellen von Versuchsprotokollen die Qualität dieser verbessern können. Die Ergebnisse der Interventionsstudie im Prä- und Posttestdesign mit Kontroll- und Interventionsgruppen zeigen, dass sprachbewusste Scaffolds einen großen positiven Effekt auf die Produktion eines Versuchsprotokolls bei Schüler*innen haben.

Schlagwörter: Sprachbewusster Unterricht, Physik, protokollieren

Abstract

The approach of language sensitive teaching in various subjects attempts to combine the acquisition of subject-specific knowledge with an introduction to academic and technical language. In science classes, a predominant text type is the experiment protocol. Students need to possess sufficient academic and technical language skills to write this specific text type, yet many teachers implicitly assume that these skills do not require explicit attention in the classroom, as students are expected to already possess them. Thus, the question arises if scaffolds for writing a protocol of a scientific experiment, which are designed according to the language sensitive approach, improve the quality of the written product compared to usual methods for documenting scientific experiments, which are used in schoolbooks. The findings of this intervention study, which used a pre- and post-test design with an intervention group and a control group, demonstrate that scaffolds created, based on language sensitive teaching have a major positive impact on the production of students' experiment protocols.

Keywords: language awareness approach, physics, production of a protocol

1 Einleitung

Im aktuellen Diskurs zu sprachlicher Bildung im naturwissenschaftlichen Unterricht wird hauptsächlich die Bildungs- und Fachsprache thematisiert (Tajmel, 2017, S. 253). Ob die Anbahnung von bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen in naturwissenschaftlichen Fächern wirklich ein Lernziel darstellt, ist im didaktischen Diskurs dazu noch Gegenstand von Diskussionen. So stellt z.B. für Wagenschein (1978, S. 317) die Fachsprache das sprachliche Ziel für den Physikunterricht dar, wohingegen Muckenfuß (1995, S. 249) das Ausdrücken von physikalischen Prozessen in der Alltagssprache als sprachliches Hauptziel des Unterrichts betrachtet. Diese beiden Standpunkte könnten nicht unterschiedlicher sein und doch haben beide ihre Berechtigung. Je nachdem, worauf die Lehrkraft im Unterricht Wert legt, müssen die Schüler*innen mehr oder weniger bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen besitzen, um dem Unterricht sowohl mündlich als auch schriftlich folgen zu können und somit positive schulische Leistungen zu erbringen. Wolfgang Zydatiß (2017, S. 34) weist darauf hin, dass die Bildungsnähe der Eltern einen großen Einfluss auf die bildungssprachlichen Fähigkeiten, welche die Lernenden mitbringen, hat.

Ab den 70er und 80er Jahren rückte die sogenannte „Writing-to-Learn“ Bewegung in den USA das Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht an Universitäten, Colleges und High Schools in den Vordergrund. Die „Writing-to-Learn“ Bewegung fokussierte vor allem expressives und erklärendes Schreiben als Aufgabe oder Aktivität, die schrittweise das Verstehen von fachlichen Lernprozessen unterstützt und so den Konzeptwandel von Alltagssprache zu Bildungssprache erleichtert (Connolly, 1989). Aufgrund fehlender wissenschaftlicher Belege der Wirksamkeit dieser Ansätze, etablierten sie sich nicht wirklich. Ab den 90er Jahren setzte in der Naturwissenschaftsdidaktik in Nordamerika und Australien die „Writing-to-Learn Science“ (WLS) Bewegung aber ähnliche Akzente. Eine der Theorien der WLS Bewegung wird von Prain (2006, S. 184) als differenzierter Zugang bezeichnet und besagt, dass Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht weniger zur Reproduktion von Wissen verwendet werden sollte, sondern vielmehr eine Unterstützung für das Verständnis von naturwissenschaftlichen Prozessen und Konzepten ist, wie es bei der Textsorte Versuchsprotokoll der Fall ist. Diese Theorie unterstreicht die Bedeutung der Textsorte Versuchsprotokoll als eine der am häufigsten verwendeten Textsorten im Physikunterricht (Henrici et al., 2018, S.159; Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S.49; Krabbe, 2015, S. 157).

Tajmel und Hägi-Mead (2017) führen etwa aus, dass die Textsorte Versuchsprotokoll sich durch eine verallgemeinernde Darstellung von Abläufen und

Sachverhalten auszeichnet. Dies spiegelt sich in der Verwendung des Präsens und nicht einer Vergangenheitsform beim Verfassen der Textsorte wider. Sie erklären weiters, dass hier bereits das zeitlose Präsens, welches in den Regeln von Gesetzen im Physikunterricht oft Verwendung findet, geübt wird (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S.49).

Ricart Brede (2018, S. 343) definiert etwas andere sprachliche Charakteristika für ein Versuchsprotokoll, nämlich die Verwendung von temporalen und konditionalen Konnektoren in der Versuchsbeschreibung und konditionale und kausale Konnektoren in der Versuchserklärung. Auch die unpersönliche Gestaltung eines Protokolls spielt für sie eine wichtige Rolle. Sie weist vor allem darauf hin, dass die Lehrperson auch die Aufgabenstellungen zur Versuchsbeschreibung und -erklärung unpersönlich gestalten muss, damit die Lernenden diese richtig umsetzen. Konträr dazu stellt Krabbe (2015, S. 158f.) jedoch fest, dass in manchen Schulbüchern diese unpersönliche Beschreibung des Versuches nicht immer verwendet wird. So zeigt sich in seinen Studien, dass oftmals das *Wir* in den Versuchsprotokollen der Schulbücher genutzt wird. Erneut ist zu erkennen, dass hierbei eine große Verantwortung bei der Lehrperson liegt, den Schüler*innen die richtige Formulierung eines wissenschaftlichen Versuchsprotokolls zu vermitteln. Dies unterstreichen auch Busch und Ralle (2013, S. 283), die ausführen, dass wissenschaftlich gestaltete Versuchsprotokolle eine Schlüsselfunktion bei der Entwicklung der Problemlösefunktion einnehmen. Ihnen zufolge ist das Ziel eines Experiments die Erkenntnisgewinnung, welche durch das Protokollieren verschriftlicht wird. Sie beschreiben auch, dass ein richtig formuliertes Protokoll für eine nichtinformierte, dritte Person nachvollziehbar sein muss. Wenn man nun davon ausgeht, dass eine dritte Person mithilfe des Protokolls diesen Versuch nachvollziehen und selbst durchführen können sollte, muss ein Protokoll folgende Abschnitte besitzen:

- eine Überschrift,
- eine Auflistung aller verwendeten Materialien,
- eine Versuchsskizze oder eine Graphik des Versuchsaufbaus,
- eine unpersönliche Versuchsbeschreibung,
- und eine unpersönliche Versuchserklärung, um die Erkenntnisgewinnung zu dokumentieren.

2 Didaktischer Teil

Die vorliegende Intervention bestand aus insgesamt 3 Phasen, nämlich Phase 1: Zuordnen der Überschriften eines Versuchsprotokolls, Phase 2: Scaffolds zur Erstellung eines strukturell korrekten Versuchsprotokolls und Phase 3: Sprachliche Scaffolds zur Erstellung eines Versuchsprotokolls.

2.1 Phase 1: Zuordnen der Überschriften eines Versuchsprotokolls

In der ersten Phase der Intervention erhält jede*r der Schüler*innen ein korrektes Beispiel eines Versuchsprotokolls zu dem entsprechenden Experiment. Dabei wurden jedoch die Überschriften zu den jeweiligen Absätzen aus dem Text genommen und unterhalb in eine Box geschrieben, damit die Lernenden diese korrekt zuordnen können. Es gilt darauf hinzuweisen, dass alle Phasen der Intervention im Plenum durchgeführt werden. Dabei wird darauf geachtet, dass genügend Zeit für Fragen der Schüler*innen zu Verfügung steht.

Diese didaktische Herangehensweise beruht auf dem von Bachmann und Becker-Mrotzek (2017, S. 40) formulierten Prinzip, dass Textproduktionsfähigkeit stark von dem Wissen über Textsorten und Genres abhängig ist. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Lernenden durch die Auseinandersetzung mit der Struktur des Beispieldokumentes Textschemata übernehmen und dadurch besser in der Lage sind, Versuchsprotokolle in sinnvolle Abschnitte zu gliedern.

2.2 Phase 2: Scaffolds zur Erstellung eines strukturell korrekten Versuchsprotokolls

Die zweite und dritte Phase der Intervention gehen ineinander über, da beide Scaffolds gleichzeitig angewendet werden.

Für die zweite Phase wird ein *Scaffold* erstellt, welches den Text bereits in die nötigen Absätze gliedert, wodurch die Lernenden bloß die korrekte Information einzutragen haben, was in Abb. 2 gezeigt wird. Die Struktur wird dabei in Überschrift, Material, Skizze, Beschreibung und Erklärung eingeteilt. Jedem Abschnitt wurde auch eine kleine Grafik zugeordnet, um die textsortenspezifische Struktur zu visualisieren.¹

¹ Alle Grafiken, die in der Intervention benutzt wurden, sind Originalzeichnungen der Autorin dieser Studie.

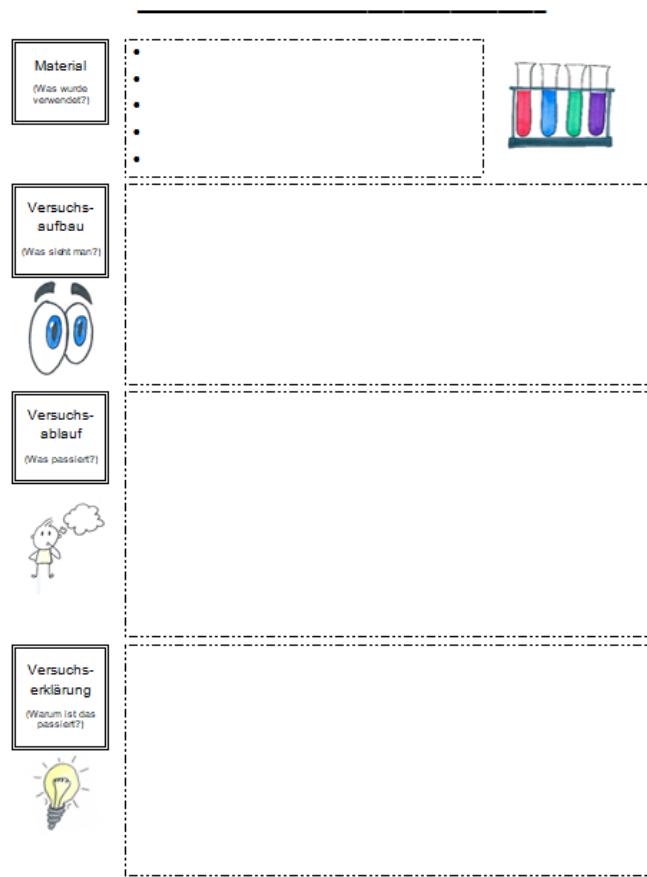


Abb.2: Scaffold zur Strukturierung des Protokolls

2.3 Phase 3: Sprachliche Scaffolds zur Erstellung eines Versuchsprotokolls

Wie bereits beschrieben, werden die Scaffolds aus Phase 2 und 3 gleichzeitig angewendet, um gemeinsam ein Versuchsprotokoll zu dem vorher gesehenen Experiment zu produzieren. Die Scaffolds in Phase 3 sind auf die sprachlichen Aspekte, die ein Versuchsprotokoll erfordert, fokussiert. Dabei ist das Scaffold wieder in die Absätze eines Versuchsprotokolls geteilt. Die Materialien sind dabei in einer

Wortliste zu finden und werden mit einem abgekürzten Artikel und einer abgekürzten Mehrzahlform angeführt.²

Die sprachlichen Scaffolds sind nach den didaktischen Prinzipien aus dem sprachbewussten Unterricht nach Leisen (2010) und Tajmel und Hägi-Mead (2017) aufgebaut. Während der Intervention werden die Scaffolds im Plenum gemeinsam besprochen, erklärt und genutzt, um das Protokoll in die Scaffolds aus Phase 2 einzutragen. Dafür kommen Vorschläge von den Schüler*innen und die Lehrperson schreibt den korrekten Satz am Computer in das Scaffold aus Phase 2, das über den Beamer an die Wand projiziert wird, damit die Lernenden auch genau wissen, wo welche Information hingeschrieben werden sollte.

Es wird zuerst das *Scaffold*, welches in Phase 2 erklärt wird und in Abb. 2 zu sehen ist, ausgeteilt und besprochen und danach wird erst das *Scaffold*, welches in Phase 3 beschrieben wird und in Abb. 3 zu sehen ist, ausgeteilt.

² Dabei stehen die Abkürzungen vor dem Wort für das Genus des Nomens: jeweils -e für *die*, -r für *der* und -s für *das*. Die Abkürzungen für die Mehrzahlbildung stehen nach dem Nomen. Dabei verändert sich das Nomen jeweils mit der Endung, die angegeben ist. z.B. -r Magnet wird zu -e Magnete. Dieses Zeichen "-" bedeutet, dass der Vokal im Nomen zu einem Umlaut wird. z.B. -r Vorgang wird zu -e Vorgänge. Dies wird den Lernenden während der Intervention erklärt, damit sie die Abkürzungen verstehen.

Magnete herstellen

Aufbau/ Skizze:

1. 2. 3.

Wortliste:

-e Büroklammer, -n	-r Vorgang, -e	versuchen
-r Löffel, -	anziehen	anziehen
-r Magnet, -e	reiben	reiben
	magnetisieren	magnetisieren
	wiederholen	wiederholen

Beschreibung:

Zuerst Dann Danach Zuletzt	versuchen magnetisieren reiben wiederholen anziehen	man	Akk. den ... die ...	mit	Dat. dem ...
-------------------------------------	---	-----	----------------------------	-----	-----------------

Erklärung:

Der Löffel zieht die Büroklammern an, weil	Nom. der...	Akk. den...	zuvor magnetisiert hat.
--	----------------	----------------	-------------------------

Abb.3: Sprachlich unterstützende Scaffolds zur Erstellung des Protokolls

3 Untersuchungsdesign, Datenerhebung und Datenauswertung

Ziel der Interventionsstudie ist es, die Auswirkungen des Einsatzes von sprachbewussten Scaffolds auf die Qualität der von den Lernenden geschriebenen Versuchsprotokolle im Physikunterricht der Sekundarstufe zu untersuchen. Dabei soll insbesondere untersucht werden, inwiefern sich der textsortenspezifische Aufbau eines Versuchsprotokolls qualitativ verändert.

Die Stichprobe bestand aus $n= 41$ Proband*innen, davon 20 männlich und 21 weiblich. Alle Teilnehmenden sind Schüler und Schülerinnen der 8. Schulstufe an einer Mittelschule in Graz. Die Schüler*innen sind zwischen 13 und 15 Jahre alt. Davon gaben 78% an, dass ihre Erstsprache eine andere als Deutsch sei. Die Teilnehmer*innen der Interventionsstudie wurden in zwei Interventions- und zwei Kontrollgruppen aufgeteilt, wobei 21 Proband*innen in der Interventionsgruppe waren.

In der Studie wird folgende Forschungsfrage untersucht: Inwiefern sind die Schüler*innen mithilfe von sprachbewusst erstellten Scaffolds fähig, selbstständig sinnvoller strukturierte, sprachlich korrektere, inhaltlich vollständigere und längere Versuchsprotokolle zu erstellen?

Die Untersuchung geht von der folgenden Hypothese aus:

Die Schüler*innen sind mithilfe von sprachbewusst erstellten Scaffolds fähig, selbstständig sinnvoller strukturierte, sprachlich korrektere, inhaltlich vollständigere und längere Versuchsprotokolle zu erstellen.

Im didaktischen Diskurs (u.a. Gogolin & Lange, 2011; Gogolin, 2017; Meyer & Prediger, 2012; Leisen, 2010; Tajmel & Hägi-Mead, 2017; Mannel et al., 2016) zum sprachbewussten Unterricht wird betont, dass Lernende schulisch davon profitieren, wenn sie eine Unterstützung zur Bewältigung sprachlich komplexerer Aufgaben bekommen – vor allem, wenn die Bewältigung der Aufgabe die Verwendung von Bildungssprache auf der Satz- und Textebene erfordert, wie das Produzieren eines Versuchsprotokolls. Laut Experten (u.a. Schmölzer-Eibinger, 2013; Feilke, 2012; Riebling, 2013) kann sowohl die semantische als auch die syntaktische Anwendung von bildungssprachlichen Begriffen eine große Herausforderung für Zweisprachenlernende darstellen. Sprachbewusst erstellte Scaffolds sind eine gute Möglichkeit, um diese Schwierigkeiten für die Lernenden zu überbrücken und ihnen eine angemessene Unterstützung zu bieten (Schmölzer-Eibinger, 2013; Feilke, 2012; Riebling, 2013). Um dies empirisch auch für Lernende der Sekundarstufe 1 belegen zu können, werden von den Schüler*innen Versuchsprotokolle vor und nach der Verwendung von sprachbewussten Scaffolds – welche gezielt den Textaufbau fördern – verfasst und geratet, um so die Verbesserung der Textqualität zu messen.

Die Effekte der Intervention wurden in einer Interventionsstudie mit Prä- und Postdesign und Interventions- und Kontrollgruppen zu insgesamt zwei Messzeitpunkten untersucht. Die Schwerpunktsetzung der quantitativen Untersuchung liegt dabei auf der korrekten Struktur des Versuchsprotokolls, der semantisch und syntaktisch korrekten Anwendung bildungssprachlicher Begriffe, einem kohärenten und vollständigen Inhalt und der Länge des Protokolls. Die Qualität der Texte wurde dabei von zwei Raterinnen beurteilt.

Es wurde ein quasi-experimentelles und ein unabhängiges Gruppen-Design eingesetzt. Zwei Interventionsgruppen absolvierten die Fördermaßnahme und zwei Kontrollgruppen, in welchen traditioneller Schulunterricht ohne die speziellen Fördermaßnahmen stattfand, dienten als Vergleichsgruppen. Bei solchen quasi-experimentellen Untersuchungen ergibt sich der Vorteil, dass „die eingesetzten

Maßnahmen der Variablenmanipulation im gewohnten Umfeld erfolgen“ (Grabowski, 2017, S. 327). Der Prätest fand in den Interventions- und Kontrollgruppen zu gleichen Bedingungen direkt vor der Intervention statt. Es folgte die Intervention, welche eine Unterrichtseinheit dauerte. Nach Beendigung der Intervention wurde der Posttest in den Interventions- und Kontrollgruppen unter denselben Bedingungen durchgeführt. Im Rahmen des Prätests und des Posttests wurden außerdem in allen Gruppen personenbezogene Daten erhoben. Im Zuge der Intervention wurden textsortenspezifische Strukturen und bildungssprachliche Ausdrucksweisen trainiert. Es wurden dabei die Merkmale des Unterrichtsdesigns in den Interventionsgruppen so verändert, dass man, gestützt auf die wissenschaftlichen Erkenntnisse, von einer sprachbewussten Förderung im naturwissenschaftlichen Unterricht ausgehen kann. Während die Interventionsgruppen das spezielle Training erhielten, durchliefen die zwei Kontrollgruppen eine Schulstunde *herkömmlichen* oder auch *normalen* Physikunterrichts. Die Vorgehensweise, dass eine Gruppe im Rahmen einer Intervention eine Fördermaßnahme erhält und auch als Experimentalgruppe benannt wird, und bei einer zweiten Gruppe eine andere Maßnahme in Form des *normalen* Physikunterrichts durchgeführt wird, ist in der Literatur dokumentiert (Philipp, 2014, S. 73), lässt aber die Frage offen, was den *normalen* Physikunterricht definiert und ausmacht. Deshalb wurden für die Kontrollgruppen Zusatzmaterialien aus dem Lehrwerk *Big Bang Physik* (Apolin, 2021) zu dem entsprechenden Experiment gewählt. In der Beschreibung des Lehrwerks wird nichts von sprachbewusstem Unterricht oder sprachbewussten Materialien erwähnt, weshalb davon auszugehen ist, dass diese Materialien ohne sprachbewussten Schwerpunkt für den Physikunterricht zusammengestellt wurden und deshalb als konstituierend für einen *normalen Physikunterricht* gelten können. Die Kontrollgruppen stellen sicher, dass erreichte Lernzuwächse nicht nur durch Wiederholungseffekte aufgrund der Prätests erklärbar sind (Apolin, 2021). Mittels eines Prätests und Posttests, die vor bzw. nach der Fördermaßnahme durchgeführt werden, wird geprüft, ob sich die Interventionsgruppen statistisch bzw. praktisch signifikant verändert haben.

Die Datenerhebungen wurden in den Interventionsgruppen und Kontrollgruppen von der Forscherin in Anwesenheit der Inklusionslehrerin in der jeweiligen Klasse durchgeführt. Die Arbeitsanweisungen bei den Datenerhebungen waren einfach und klar formuliert, nämlich: *Schreibe ein Versuchsprotokoll zu dem Experiment, das du im Video siehst.* Die Datenerhebung und auch die Intervention wurden unter vergleichbaren Bedingungen, was Tageszeit und Örtlichkeit betrifft, durchgeführt. Die Intervention selbst führte in den Interventionsgruppen die Forscherin, die den Lernenden aber als Lehrerin vertraut ist, durch. In den Kontrollgruppen wurde der

normale Physikunterricht auch von der Forscherin durchgeführt, welche auch eine ausgebildete Physiklehrerin ist. Die erhobenen Daten wurden anonymisiert.

Das analytische Rating wurde in einem ersten Schritt von zwei Fachexpertinnen gesondert vorgenommen. Im Anschluss wurden alle ermittelten Bewertungen auf Ausreißer, bei denen die Punktedifferenz der Bewertungen größer als 1 ist, kontrolliert und gegebenenfalls diskutiert bzw. adaptiert. In der vorliegenden Studie wurde eine Mehrfachbeurteilung gewählt, da Neumann (2017, S. 210) erklärt, dass ein doppelt gegebenes gleiches Urteil reliabler als mehrere Individualurteile ist. Das Rating bestand aus 5 Einzelkriterien. Im Rating wurden die Texte auf einer Likert-Skala sechsstufig ordinal geratet. Der Beurteilungsraster wurde im Rahmen dieser Studie erstellt und ist in folgende Kategorien gegliedert:

- *Fähigkeit, die Struktur eines Versuchsprotokolls korrekt zu gliedern*
- *semantisch korrekte Anwendung bildungssprachlicher Begriffe*
- *syntaktisch korrekte Anwendung bildungssprachlicher Begriffe*
- *Inhalt*
- *Länge*

Diese Einzelmerkmale des Ratings wurden nach dem Grad ihres Vorkommens in den Texten der Probandinnen und Probanden überprüft. Zu jedem der untersuchten Bereiche wurde eine Skala von 0 bis 5 gewählt und genau definiert. Dadurch wurde sichergestellt, dass es kein mittleres Niveau gibt, für welches sich Raterinnen und Rater oft entscheiden. Im Statistikprogramm SPSS wurde zur Berechnung der Forschungsfrage eine einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung (ANOVA = *Analysis of Variance*) durchgeführt. Diese berechnet die Mittelwertunterschiede zu den zwei Messpunkten (Prätest und Posttest) mehrerer Stichproben (in diesem Fall 4 Gruppen). Dabei wurde die statistische und praktische Signifikanz des Unterschieds zwischen den Innersubjektvariablen, welche die Differenz vom Expertenrating im Prätest und im Posttest darstellen, gemeinsam mit den Zwischensubjektfaktoren zwischen den Kontrollgruppen und den Interventionsgruppen ermittelt.

4 Ergebnisse

Fähigkeit die Struktur eines Versuchsprotokolls korrekt zu gliedern

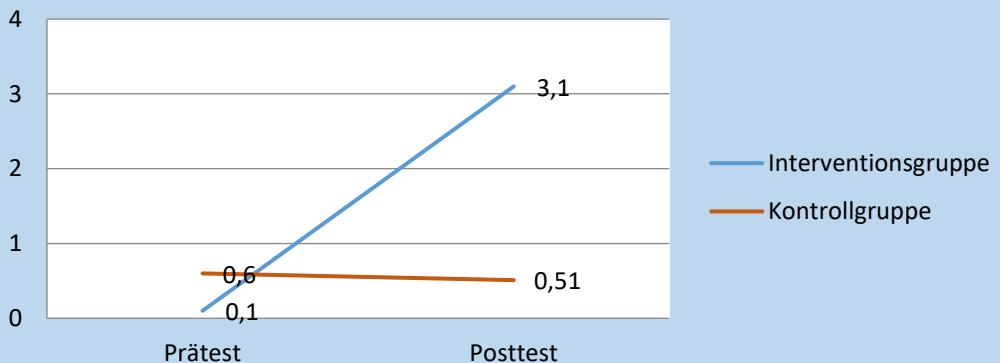


Abb.4: Ergebnisse Struktur

Das Diagramm in Abb. 4 zeigt die Entwicklung der Fähigkeit der Lernenden, die Struktur des Versuchsprotokolls korrekt zu reproduzieren, vom Prätest bis zum Posttest. Die Intervention hatte einen signifikanten Einfluss auf die Fähigkeit der Lernenden, ein Versuchsprotokoll angemessen zu gliedern ($F(1,39) = 69.782; p= .000$, partielle $\eta^2 = .641$). Es gibt also einen Haupteffekt der Intervention. Im vorliegenden Beispiel liegt die Effektstärke bei $\eta^2 = .641$ und entspricht einem großen Effekt. Diese Ergebnisse bestätigen die Hypothese, dass sprachbewusste Scaffolds die Fähigkeit der Schüler*innen erhöhen, selbstständig korrekt strukturierte Versuchsprotokolle zu erstellen. Die folgende Tabelle beinhaltet die weiteren Ergebnisse dieser Studie in den Kategorien der semantisch und syntaktisch korrekten Anwendung von bildungssprachlichen Begriffen, des Inhaltes und der Länge. In allen Kategorien konnte ein großer Effekt der Intervention nachgewiesen werden.

Weitere Ergebnisse der Studie:				
	Semantik	Syntaktik	Inhalt	Länge
$F(1,39)$	69.782	53.229	71.222	52.569
p	.000	.000	.000	.000
$partielles \eta^2$	641	577	646	574
η^2	641	577	646	574

Tabelle 1: Weitere Ergebnisse der Studie

5 Diskussion und Fazit

Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen die Effektivität der didaktischen Intervention und zeigen, dass sich durch die didaktische Fokussierung auf sprachbewussten Fachunterricht die Fähigkeit, selbstständig einen fachspezifischen Text korrekt zu produzieren, erhöht.

Ein zentrales Ergebnis der Studie zeigt, dass die Versuchsprotokolle der Lernenden in den Interventionsgruppen qualitativ sowohl sprachlich als auch in der Struktur und dem Aufbau von Raterinnen besser eingeschätzt werden, als die der Schüler*innen in den Kontrollgruppen. Dieses Ergebnis zeigt ganz deutlich, dass die Befürchtung vieler Lehrkräfte, dass die Schüler*innen fachlich weniger lernen, sobald sprachbewusst unterrichtet wird, eindeutig nicht stimmt. Ganz im Gegenteil: Die Lernenden können durch die zur Verfügung gestellten Scaffolds in dem Setting fachliche Vorgänge wie die eines Experiments genauer und fachlich korrekter beschreiben. Die Studie zeigt daher, dass sprachbewusst aufbereitete Scaffolds zur Erstellung von Versuchsprotokollen zu den im Schulbuch vorgeschlagenen Experimenten ergänzt werden sollten, um den Lernenden Mittel zur Verfügung zu stellen, selbst Bildungssprache anzuwenden und dadurch bildungssprachliche Muster zu erlernen. Das im Rahmen dieser Studie entwickelte didaktische Setting bietet einen wesentlichen Mehrwert für den Physikunterricht in der Sekundarstufe I. Das Setting stellt ein empirisch evaluiertes Instrument zur Förderung der textspezifischen Textproduktionskompetenz zur Verfügung: Beschäftigten sich Lernende bis jetzt

im Rahmen des Unterrichts mit Experimenten, standen meist inhaltliche Fragen wie im Unterrichtsmaterial, welches in den Kontrollgruppen verwendet wurde, im Vordergrund, nicht aber der im Anschluss selbst produzierte Text, der als weitere Anleitung für andere gelten sollte. Eine bloße inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Experiment reicht aber laut den Ergebnissen der Studie nicht aus, um ein qualitativ hochwertiges Versuchsprotokoll zu formulieren. Die Ergebnisse der Studie veranschaulichen damit auch, dass Textsorten nicht nur im Sprachenunterricht, sondern auch im naturwissenschaftlichen Fachunterricht eine bedeutende Rolle spielen, und Lernende im Zuge geeigneter didaktischer Settings wie dem vorliegenden gezielt auf ihre Produktion vorbereitet werden können.

Literatur

- Apolin, M. (2021). *big bang*. oebv.
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2017). Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 25–53). Waxmann.
- Busch, H. & Ralle, B. (2013). Diagnostik und Förderung fachsprachlicher Kompetenzen im Chemieunterricht. In M. Becker Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach* (S. 277–294). Waxmann.
- Connolly, P. (1989). Writing and the ecology of learning. In P. Connolly & T. Vilardi (Hrsg.), *Writing to learn mathematics and science* (S. 1–14). Teachers Collage Press.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 39(233), 4–13.
- Gogolin, I. (2017). Sprachliche Bildung als Feld von sprachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 37–53). Waxmann.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grabowski, J. (2017). Anforderungen an Untersuchungsdesigns. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische* (S. 315–334). Waxmann.
- Henrici, L., Schroeter-Brauss, S. & Wecker, V. (2018). *Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht*. Waxmann.
- Krabbe, H. (2015). Das Versuchsprotokoll als Fachtypische Textsorte des Physikunterrichts. In S. Schmöller-Eibinger & E. Thürmann (Hrsg.), *Schreiben als Medium des Lernens* (S. 157–173). Waxmann.
- Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach: sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. W Varus.

- Mannel, S., Hardy, I., Sauer, S. & Saalbach, H. (2016). Sprachliches Scaffolding zur Unterstützung naturwissenschaftlichen Lernens im Kindergartenalter. In J. Möhring, E. Tschirner & O. Bärenfänger (Hrsg.), *Deutsch als Fremde Bildungssprache* (S. 97–113). Stauffenberg.
- Meyer, M. & Prediger, S. (2012). *Sprachenvielfalt im Mathematikunterricht – Herausforderungen, Chancen und Förderansätze*. Academia.edu. https://www.academia.edu/34879526/Sprachenvielfalt_im_Mathematikunterricht_Herausforderungen_Chancen_und_F%C3%B6rderans%C3%A4tze
- Muckenfuß, H. (1995). *Lernen im sinnstiftenden Kontext. Entwurf einer zeitgemäßen Didaktik des Physikunterrichts*. Cornelsen.
- Neumann, A. (2017). Zugänge zur Bestimmung von Textqualität. In M. Becker-Mroetzk, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische* (S. 203–219). Waxmann.
- Philipp, M. (2014). *Selbstreguliertes Schreiben. Schreibstrategien erfolgreich vermitteln*. Beltz.
- Prain, V. (2006). Learning from writing in secondary science: some theoretical and practical implications. *International Journal of Science Education*, 28(2–3), 179–201.
- Ricart Brede, J. (2018). Protokolle als Textsorte(n) im Unterricht. In W. Grießhaber, S. Schmölzer-Eibinger, H. Roll & K. Schramm (Hrsg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch* (S. 335–349). de Gruyter.
- Riebling, L. (2013). *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht*. Waxmann.
- Schölzer-Eibinger, S. (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 25–40). Waxmann.
- Tajmel, T. (2017). Die Bedeutung von ‚Alltagssprache‘ – eine physikalische Betrachtung. In B. Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung* (S. 253–267). de GruyterTajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung*. Waxmann.
- Wagenschein, M. (1978). Die Sprache im Physikunterricht. In W. Bleichroth (Hrsg.), *Didaktische Probleme der Physik* (S. 313–336). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Zydatiß, W. (2017). Zur Entwicklung bildungssprachlichen Lernens im Fachunterricht – eine CLIL-Perspektive auf die Ontogenese der academic literacy. In B. Ahrenholz, C. Dimroth, B. Lütke & M. Rost-Roth (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung* (S. 33–49). de Gruyter.

Irena Horvatić Bilić, Snježana Husinec

Fachspezifische Texte im Rechtswesen am Beispiel der Textsorte *Vertrag*

Sprachliche Handlungsmuster & Text(sorten)kompetenz, Hg. v. Schicker, Miškulin Saletović, 2023, S. 113-123
<https://doi.org/10.25364/97839033742638>

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

Irena Horvatić Bilić, University of Zagreb, irena.horvatic.bilic@pravo.unizg.hr, ORCiD 0009-0005-5358-9503
Snježana Husinec, University of Zagreb, snjezana.husinec@pravo.unizg.hr

Zusammenfassung

Durch die Kombination von quantitativen (Online-Fragebogen) und qualitativen Methoden (semistrukturierten Interviews) wurde Einblick in die Arbeit an unterschiedlichen Textsorten des Rechtswesens gewonnen. In der Vorerhebung wurde anhand quantitativer Daten festgestellt, dass Verträge im Berufsalltag der Referendar*innen die am häufigsten vertretene Fachtextsorte sind. Daher wurden durch Interviews textinterne und textexterne Merkmale dieser Textsorte ausführlich diskutiert. Es konnte festgestellt werden, dass konventionalisierte Elemente dieser Textsorte eine unterstützende Funktion in der Arbeit an juristischen und an linguistischen (zweisprachige Gestaltung der Verträge: Deutsch – Kroatisch) Aspekten des Vertragstextes haben.

Schlagwörter: (Fach)Textsorte, Vertrag, textinterne/textexterne Merkmale

Abstract

An insight into different text types in the area of law has been gained by combining quantitative (an online questionnaire) and qualitative (semi-structured interviews) research methods. The quantitative data in the preliminary phase showed that contracts are the most frequent specialist text type in the professional daily life of legal trainees. Consequently, internal and external text features of this text type were thoroughly discussed in the interviews. The research results confirmed that highly conventionalised elements of this text type have a facilitating function, when drafting a contract and working on its legal and linguistic aspects (bilingual text version: German – Croatian).

Keywords: (specialist) text type, contract, internal and external text features

1 Einführung: Textsorte und Fachtextsorte

Die Fachsprachen, als Gesamtheit aller sprachlicher Mittel, die in bestimmten Fachbereichen verwendet werden, um fachspezifische Inhalte zu vermitteln und sich mit Fachexpert*innen des betreffenden Fachbereiches zu verständigen (Hoffmann, 1984), unterscheiden sich von der Allgemeinsprache. Der Unterschied spiegelt sich hauptsächlich in der spezifischen Fachlexik bzw. den spezifischen Fachbegriffen, in der Häufigkeit der Verwendung bestimmter morphosyntaktischer Mittel (Bielawski, 2020) und in für bestimmte Fachbereiche typischen Textsorten wider. Nach Swales (1990, S. 58) ist Textsorte „*a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes*“. Es geht also um sprachliche und rhetorische Handlungen, die in bestimmten Kontexten spezifische gesellschaftliche und kommunikative Funktionen erfüllen, wobei einige Autor*innen auch die Konventionalität und Komplexität der Textsorten hervorheben. Für Kvam et al. sind Textsorten auch „*konventionelle Muster für sprachlich-kommunikative Handlungen mit besonderen sprachlichen, situativen und funktionalen Charakteristika*“ (zitiert nach Krátká, 2012, S. 15). Sie sind immer thematisch spezifisch und werden in konkreten Kontexten von unterschiedlichen Diskursgemeinschaften hervorgebracht, um den Mitgliedern die Erfüllung kommunikativer Bedürfnisse zu ermöglichen (Swales, 1990). Reiss et al. (1995, zitiert nach Krátká, 2012, S. 16) betrachten Textsorten als feste oder festgewordene Formen, die von Benutzergruppen an konventionalisierten Elementen erkannt werden.

Fachtextsorten, als eine Unterkategorie von Textsorten, entstehen in konkreten fachspezifischen Kontexten und unterliegen spezifischen syntaktischen, semantischen und pragmatischen Regeln (Lerat, 1995; Sager et al. 1980). Sie sind durch konkrete interne schematische und syntaktische Strukturen charakterisiert und von bestimmten lexikalischen Konventionen geprägt. Unter Konventionen versteht man ungeschriebene Regeln, die als gemeinsame Eigenschaften im Text erkennbar sind. Die den Mitgliedern der Diskursgemeinschaften bekannten Konventionen und Strukturen einzelner Textsorten erleichtern die Erfüllung fachsituationspezifischer Funktionen.

Im akademischen Bereich wird man in einem bestimmten Fachgebiet mit fachspezifischen Textsorten unumgänglich konfrontiert. Aus diesem Grund ist es notwendig im Rahmen des Fachsprachenunterrichts als Teil des Ausbaus der sprachlichen Handlungsfähigkeit im Fach auch die Textkompetenz, d.h. Strategien zur funktionalen Textrezeption und Textproduktion, im betreffenden Fachgebiet bei den Studierenden zu entwickeln (Buhlmann & Fearns, 2000). Sie sollten im Stande sein,

fachspezifische Textsorten und ihre Merkmale voneinander zu unterscheiden und mit ihnen in ihrer Berufspraxis entsprechend umzugehen.

2 Juristische Texte

2.1 Typologisierung juristischer Texte

In der Fachsprachenforschung sind unterschiedliche Typologien der Texte des juristischen Handlungsbereichs zu finden. Die Unterschiede resultieren aus der Anwendung verschiedener Kriterien, wie z. B. thematische Struktur, Kohärenzstruktur, semantische und pragmatische Merkmale usw. Das Kriterium der Textfunktion ist aber, wie auch bei Textsorten allgemein, das wichtigste. Unter dem Begriff der Textfunktion versteht Busse (2000) die Rolle eines Textes „in einem institutionellen Handlungszusammenhang“ (S. 658). Swales (1990) nennt die kommunikative Funktion ein prototypisches Kriterium für die Textsortenidentität. Šarčević (2000) stellt fest, dass die kommunikative Funktion der juristischen Texte gerade das Merkmal ist, das juristische Texte so besonders macht. Sie können als kommunikative Ereignisse definiert werden, die in der juristischen Sprache formuliert werden und spezifische Funktionen erfüllen. Die Tatsache, dass die kommunikative Funktion der juristischen Texte neben der deskriptiven auch eine präskriptive oder performative sein kann, d. h., dass juristische Texte Rechtswirkung erzeugen, macht juristische Kommunikation noch spezifischer und komplexer als die Kommunikation in anderen Fachbereichen. Bei der Typologisierung juristischer Texte werden neben der kommunikativen Funktion auch andere zusätzliche Kriterien berücksichtigt.

Die meist verwendete Typologisierung im Jurabereich beruht auf zwei Hauptfunktionen der Rechtssprache: auf der regulativen und der informativen bzw. der präskriptiven und deskriptiven (Kelsen, 1991). Nach dieser Typologisierung werden juristische Texte in drei Gruppen klassifiziert (Bocquet, 1994):

1. *Primär präskriptive Texte*: Gesetze, Regelungen, Verträge und Konventionen. Das sind normative Texte, Regulierungsinstrumente, die Verhaltensregeln beinhalten und damit spezifische Arbeitsweisen oder Verhaltensweisen vorschreiben, denen gefolgt werden muss. Im Falle des Nicht-Einhaltens drohen Sanktionen (Kelsen, 1991).
2. *Primär deskriptive Texte mit präskriptiven Elementen*: Das sind gerichtliche Entscheidungen, Klagen, Schriftsätze, Berufungen, Anträge usw. Wie auch primär präskriptive Texte gelten die Texte aus dieser Kategorie auch als Rechtstexte.

3. *Deskriptive Texte* sind keine Rechtstexte im engeren Sinne, keine Rechtsinstrumente. Sie haben keinen direkten Einfluss auf Recht und dienen nur zur Erläuterung der Normen. Sie bilden die sogenannte Rechtslehre. Zu dieser Gruppe gehören Rechtlehrbücher, wissenschaftliche Texte oder Fachartikel der Rechtswissenschaftler sowie auch Rechtsgutachten.

Die empirische Untersuchung im vorliegenden Beitrag setzt sich mit dem ersten Typ der juristischen Texte auseinander und zwar mit der präskriptiven Textsorte des Vertrags. Da die grundlegende Funktion des Vertrags die Regelung von Rechtsverhältnissen ist, werden Verträge bei anderen Autor*innen zu Untergruppen von juristischen Texten mit normativer Natur gezählt. So ordnet z.B. Engberg (1993) Verträge der Kategorie der *Texte des Bestimmungsfelds* zu, d.h. der Texte, die rechtliche Normen schaffen. Bei Nussbaumer (2009, zitiert nach Bielawski, 2020, S. 120) sind sie in der Kategorie, die er *Recht setzende (normative) Texte* nennt, zu finden. Busse (2000) führt in seiner Klassifizierung eine besondere Unterkategorie für Verträge ein und bezeichnet sie als *Texte des Vertragswesens*.

2.2 Merkmale juristischer Texte

Gleich wie andere Fachtexte werden juristische Texte nach bestimmten Konventionen geschrieben, die sowohl dem Verfasser des Textes als auch den Leser*innen/Nutzer*innen bekannt sind und strukturelle, morphosyntaktische und lexikalische Eigenschaften umfassen (Mushchinina, 2014). Durch die Erfüllung formaler textinterner Eigenschaften, die eine Textsorte von der anderen unterscheiden, manifestiert sich auch die Funktion eines Textes (Gotti, 2005). Mit anderen Worten: Gleiche Textsorten von juristischen Texten weisen gleiche oder ähnliche Textstrukturen sowie wiederholende lexikalische und morphosyntaktische Elemente auf. Die präskriptive Funktion von Gesetzestexten manifestiert sich beispielsweise durch die Verwendung von Modalverben (soll, darf usw.), performativen Verben (gewähren, verpflichten, erklären usw.) und Aussagesätzen.

In der folgenden Tabelle wird eine Übersicht der textinternen Elemente von juristischen Texten dargestellt.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> Strukturelle Elemente - Textaufbau oder Makrostruktur – ermöglichen eine strukturierte Darstellung der Inhalte (Varo & Hughes, 2002) <ul style="list-style-type: none"> - die Aufteilung eines Textes in Teile, das Layout - Abstände, Absätze, Interpunktionszeichen - typografische Merkmale wie Großschreibung, Schriftart, Fettschrift |
| <ol style="list-style-type: none"> Morphosyntaktische Elemente – tragen zur Präzision und Objektivierung der Wiedergabe fachrelevanter Inhalte bei (Mushchinina, 2014) |

<ul style="list-style-type: none"> - Nominalisierungen; unpersönliche Konstruktionen, die mehrfache Negation; Passivkonstruktionen, lange (und mehrfach) zusammengesetzte Sätze, komplexe konditionale und hypothetische Formulierungen mit typischen syntaktischen Indikatoren der Bedingung (sofern, unter der Voraussetzung, im Falle von), Partizipialkonstruktionen
<p>3. Lexikalische Elemente – hier sind prototypische Vorstellungen über die Terminologiegestaltung zu finden (Mushchinina, 2014)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fachausdrücke, Ausdrücke der Gemeinsprache mit fachsprachlicher Bedeutung, Archaismen, Lehnwörter/Internationalismen, Aneinanderreihungen von synonymen Wörtern, Komposita, Abkürzungen, Derivation, Verwendung von Modalverben, Phraseologie

Tabelle 1: Textinterne Merkmale juristischer Texte

Da die Kommunikation im Fach kulturspezifischen Einflüssen unterliegt (Baumann & Kalverkämper, 1992, zitiert nach Baumann 2003, S. 123), sind neben den textinternen Merkmalen auch interkulturelle Besonderheiten der Fachtexte von Bedeutung. Wegen der engen Gebundenheit der Rechtssprache an nationale Rechtssysteme sind kulturspezifische Einflüsse in der juristischen Kommunikation noch ausgeprägter als in anderen Fachbereichen. In diversen Textsorten des Jurabereichs sind interkulturelle Merkmale auf verschiedenen Ebenen zu finden: vor allem auf der Ebene der Fachinhalte, der Ebene der Fachbegriffe und auf der Ebene der Textstruktur (Husinec, 2010).

3 Vertrag als eine besondere Textsorte im Rechtswesen

Da fast alle Lebensverhältnisse zum Gegenstand eines Vertrages werden können, inklusive wirtschaftliche Geschäfte, umfasst die Textsorte *Vertrag* eine Anzahl von unterschiedlichen Texttypen. Busse (2000) führt folgende Teiltypen des Vertragswesens an:

- notarieller Vertrag,
- zivilrechtlicher Vertrag,
- öffentlich-rechtlicher Vertrag,
- internationaler Vertrag,
- Vergleich,
- allgemeine Geschäftsbedingungen und
- zahlreiche Teiltypen der Satzungen.

Auf der textinternen Ebene führt eine solche Fülle unterschiedlicher Teiltypen oft zu feineren Unterschieden. So weisen manche Verträge gemeinsame spezifische

formelhafte Wendungen in einigen Konventionen (Lexik und Textstruktur) aber wesentliche Unterschiede in den anderen auf, z. B. Fachausdrücke als spezifischen Teil der Lexik. Die inhaltliche Struktur des Vertrags ist in der Regel von der Funktion jeder bestimmten Vertragsart abhängig (Mushchinina, 2014). Zusammenfassend kann man sagen, dass die Textsorte *Vertrag* hoch konventionalisiert ist.

4 Empirische Untersuchung

Die im vorliegenden Beitrag präsentierte Untersuchung in Bezug auf die Textsorte *Vertrag* und Rechtsgeschäfte, bei denen die Kommunikation auf Deutsch abläuft, ist Teil einer umfangreicheren empirischen Untersuchung, deren Ziel es war, durch Datenerhebung in Kooperation mit Referendar*innen einen Einblick in die Praxis der Anwaltskanzleien im Hinblick auf die Arbeit mit unterschiedlichen juristischen Fachtexten in einer Fremdsprache zu gewinnen. Im Laufe der Untersuchung war es wichtig, festzustellen, welche Textsorten sowohl bei der rezeptiven als auch bei der produktiven Textarbeit am häufigsten vorkommen und welche Textmerkmale für sie spezifisch sind. Ein weiterer Leitgedanke war, wie gewonnene Erkenntnisse sowohl in der künftigen wissenschaftlichen als auch in der pädagogischen Arbeit eingesetzt werden können. Dabei handelt es sich um die Entwicklung der Textkompetenz von Studierenden im Rahmen des Fachsprachenunterrichts an der Juristischen Fakultät in Zagreb sowie die Sensibilisierung für Spezifika unterschiedlicher Textsorten.

4.1 Methode der Datenerhebung

Bei der Datenerhebung wurde eine Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden gewählt. Um potenzielle Teilnehmer*innen der Untersuchung in das Thema einzuführen, wurde in der Vorphase eine Online-Umfrage durchgeführt, durch die demografische Daten über Informant*innen, Daten über Quellen und Sorten von juristischen Fachtexten sowie über rezeptive und produktive Arbeit an diesen Texten erhoben wurden. In der zweiten Phase wurden semistrukturierte Interviews geführt, um durch eine vertiefende Besprechung der Textsorten, ihrer Merkmale und der Herausforderungen in der Arbeit mit juristischen Fachtexten Daten über fachtextbezogene Erfahrungen der Informant*innen zu sammeln. Der nächste Schritt war die Transkription der Interviews, wobei auf die semantisch-inhaltliche Seite des Gesprächs geachtet wurde und nicht auf die Prosodie (Dresing & Pehl, 2018). Das gewonnene Textmaterial wurde der qualitativen Inhaltsanalyse nach den zuvor festgelegten Kriterien der textinternen und textexternen Merkmale unterzogen. Das Verfahren der Kategorienbildung war deduktiv (Mayring, 2010;

Ruin, 2017), denn es wurde geschaut, ob in der Theorie bekannte Spezifika juristischer Fachtexte von Praktiker*innen wahrgenommen werden und wie sie damit umgehen.

4.2 Wahl der Informant*innen

Die Samplingstrategie, die für die Wahl der zu interviewenden Personen eingesetzt wurde, folgt dem sog. Schneeballprinzip (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014), wobei ehemalige Studierende Kontakte zu weiteren möglichen Informant*innen in der Zielgruppe der Mitarbeiter*innen in Anwaltskanzleien vermittelten. Die ursprüngliche Stichprobe umfasste 20 Personen (80 % oder 16 weiblich und 20 % oder 4 männlich), die an der Online-Befragung teilnahmen. Die meisten von ihnen (60 %) hatten den Status der Referendar*innen vor dem Staatsexamen¹. In der zweiten Phase beteiligten sich 16 Personen an den Interviews mit einer Dauer zwischen 40 und 60 Minuten, die von den Autor*innen des Beitrags geführt wurden. Für den vorliegenden Beitrag wurden acht (8) Interviews berücksichtigt, in denen über den Einsatz von Deutschkenntnissen in der Kommunikation mit Mandant*innen und in der Arbeit mit juristischen Fachtexten auf Deutsch im Kontext unterschiedlicher Rechtsgeschäfte berichtet wurde. Ein zusätzlicher Vorteil der Interviews mit Personen, die unmittelbar aus der anwaltlichen Berufspraxis kommen, war die Möglichkeit, authentische anonymisierte Texte zu bekommen. Die Aussagen der Informant*innen in Kombination mit authentischen Textbeispielen eröffneten die Möglichkeit einer multidimensionalen Analyse von juristischen Textsorten.

4.3 Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung zeigen, dass der Einsatz von fremdsprachlichen Kenntnissen der Informant*innen durch Kommunikationsbedürfnisse mit ausländischen Mandant*innen bedingt ist. Das sind meistens ausländische juristische Personen, Handelsgesellschaften, ausländische Anwaltskanzleien, Behörden, Gerichte und seltener natürliche Personen. Antworten aller an der Untersuchung beteiligten Personen auf die Frage nach Textsorten, mit denen sie arbeiten, zeigen, dass überwiegend Verträge (66,7 %) verwendet werden, davon sind 66,7 % Verträge im Kontext des kroatischen Rechtssystems und 33,3 % Verträge im Kontext des Völker- und Europarechts. Zwei weitere Fragen über Textsorten im Hinblick auf die rezeptive und produktive Textarbeit haben die führende Position

¹ Im kroatischen Bildungssystem gibt es nur ein Staatsexamen nach einem 5-jährigen Jurastudium und nach mindestens 18 Monaten des Vorbereitungsdienstes.

des Vertrags als Textsorte bestätigt. Aus diesem Grund widmet sich dieser Beitrag den Textsorten des Vertragswesens (Busse, 2000).

4.3.1 Textexterne Merkmale

Die Analyse textexterner Merkmale zeigt, dass es grundsätzlich zwei Richtungen in den Kommunikationssituationen gibt, in denen Verträge bearbeitet werden, und die als textexterne Merkmale die Gestaltung der Verträge erheblich beeinflussen. In der einen Situation erhält die kroatische Partei das Vertragsdokument von einem Geschäftspartner aus dem deutschsprachigen Raum, meistens aus Deutschland und Österreich und eher selten aus der Schweiz oder Südtirol, und sendet dieses zur weiteren Bearbeitung an die Anwaltskanzlei. Manchmal wendet sich die deutschsprachige Partei (eine Handelsgesellschaft oder eine Anwaltskanzlei) direkt an die kroatische Anwaltskanzlei mit der Bitte um Unterstützung bei einem bestimmten Rechtsgeschäft in Kroatien. Informant*innen haben die Aufgabe, das erhalten Dokument zu übersetzen und zu kommentieren. Die Übersetzungsarbeit ist für sie eine dominante Aufgabe in den ersten Monaten des Vorbereitungsdienstes, obwohl sie als Jurist*innen nicht ausreichend darauf vorbereitet sind. Das Spezifikum ihrer Übersetzung liegt darin, dass sie fast immer als ein zweisprachiges Dokument gestaltet werden muss, wodurch die Möglichkeit entsteht, sowohl die deutsche als auch die kroatische Version des Textes beim Lesen parallel zu erfassen. Zum anderen entsteht eine zweisprachige Übersetzung, wenn das Original auf Kroatisch ist, denn das Rechtsgeschäft wurde im kroatischen Rechtssystem initiiert, involviert aber Parteien aus dem deutschsprachigen Raum, woraus sich das Kommunikationsbedürfnis in zwei Sprachen ergibt. Informant*innen berichten darüber, dass Kroatisch als Sprache des Originaltextes sehr stark ihre Übersetzung ins Deutsche beeinflusst, indem die Übersetzung eher den kroatischen als den deutschen Sprachstrukturen entspricht. Einerseits ist das sicherlich die Folge unbewusster Transferprozesse, andererseits aber werden dadurch auch Erwartungen der Vorgesetzten, der sog. Prinzipal*innen, dass die Übersetzung wortgetreu dem kroatischen Text folgen soll, erfüllt. In den authentischen Texten, die den Autorinnen dieses Beitrags zur Verfügung gestellt wurden, ist das auch bemerkbar (mehr dazu im Absatz zu strukturellen Merkmalen).

Da juristische Fachsprache stark an nationale Rechtssysteme gebunden ist, müssen in der Diskussion über textexterne Merkmale auch interkulturelle Elemente beachtet werden. Grundsätzlich sind nach den Aussagen der Informant*innen keine wesentlichen Unterschiede zwischen dem deutschen und dem kroatischen Rechtssystem festzustellen, was man erwarten kann, denn beide gehören zu derselben kontinentaleuropäischen Rechtstradition. Informantin V. sagt dazu: „Unsere Tradition

folgt der deutschen Rechtstradition. Außer kleinen Unterschieden haben wir fast gleiche Rechtsinstitute“ [Interviewtranskription: In6_V_Spalte 8, Übersetzung aus dem Kroatischen]. Dabei soll erwähnt werden, dass die Äußerung der Informantin nicht ganz präzise ist, denn historisch gesehen war die kroatische Rechtsgeschichte eher von österreichischen Einflüssen geprägt. Informantin A. kam zu einer ähnlichen Schlussfolgerung: „Wenn es um Rechtsinstitute geht, stimmen wir mit den Deutschen zum größten Teil überein“ [Interviewtranskription: In1_A_Spalte 8, Übersetzung aus dem Kroatischen]. Die meisten Informant*innen führen das Gebiet des Gesellschaftsrechts als ein Beispiel des Rechtsgebiets mit großen Parallelen in beiden Rechtssystemen an. Da im vorliegenden Beitrag der Schwerpunkt auf der Textsorte des Vertrags liegt, kann festgehalten werden, dass vergleichende Analysen eines deutschen und kroatischen Gesellschaftsvertrags (kroatisch: *društveni ugovor*) dies bestätigen. Von einigen Informant*innen wurde auch betont, dass bei bestimmten Rechtsfragen terminologische Unterschiede innerhalb der deutschsprachigen Länder zu beachten sind. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es innerhalb einzelner europäischer Rechtssysteme und Rechtsgebiete bestimmte Abweichungen geben kann, insbesondere auf der Mikroebene der Fachterminologie, was im folgenden Absatz veranschaulicht wird. Im Vergleich zur angelsächsischen Rechtstradition sind interkulturell bedingte Unterschiede aber relativ klein. Im Weiteren folgt die Auswertung der durch Interviews erhobenen Daten über textinterne Merkmale.

4.3.2 Textinterne Merkmale

4.3.2.1 Lexikalische Merkmale

Auf der lexikalischen Ebene geht es vor allem um spezifische Fachterminologie, einerseits juristische und andererseits Termini eines Fachgebiets, mit dem der Gegenstand des Vertrags zusammenhängt. Mit der Zeit gestalten Informant*innen ihre eigenen Listen mit häufig erscheinenden Termini und Wendungen, in denen sie die Ergebnisse ihrer vergleichenden terminologischen Analyse notieren, um in ähnlichen Fällen bereits auf bewährte sprachliche Wendungen zurückgreifen zu können. Auf unterschiedliche Fachgebiete kann man nicht immer vorbereitet sein und muss mit umfangreicher Recherchearbeit rechnen. In Bezug auf das Verhältnis von Vertragsgegenstand und Fachtermini konnte Folgendes festgestellt werden: Je spezifischer der Vertragsgegenstand, desto anspruchsvoller ist die Wahl der entsprechenden Fachtermini. Informantin E. nennt als Beispiel eines Vertrags mit anspruchsvoller Terminologie den Kollektivvertrag für das Baugewerbe und die Bauindustrie aus Österreich, den sie mit dem kroatischen Kollektivvertrag für das

Bauwesen (*Kolektivni ugovor za graditeljstvo*) vergleichen musste und dabei vielen Herausforderungen begegnete. Informantin D. berichtet gleichfalls über anspruchsvolle Terminologie im Bereich des Bauwesens. Bei Bauprojekten soll eine Reihe von Unterlagen im Vertrag erwähnt werden, deren Bezeichnungen präzise übersetzt werden müssen, z.B. Begriffe wie *Ideenentwurf* oder *Statikprüfung*. Die korrekten Übersetzungen wurden oft erst nach langer Recherche gefunden, denn kroatische Fachbegriffe scheinen dank der Internationalismen auf den ersten Blick einfach zu sein (*idejni nacrt* und *revizija statike*), aber gerade sie können in die falsche Richtung leiten. Im Deutschen ist nämlich innerhalb der Fachterminologie des Bauwesens die Zusammensetzung „*Statikrevision*“ nicht vorhanden, vielmehr entspricht der Terminus *Statikprüfung* semantisch dem kroatischen Ausdruck *revizija statike*.

Zweitens zeigte die Analyse der Daten, wie anspruchsvoll und zeitaufwendig sich die Suche nach Fachtermini aus unterschiedlichen Regelungen bestimmter Rechte und Rechtsverhältnisse innerhalb verschiedener² Rechtssysteme gestaltet. Informantin E. berichtet über ein Beispiel im Zusammenhang mit Arbeitsverträgen. Ein deutscher Bürger, der in Kroatien bei einem kroatischen Arbeitgeber angestellt ist, wendet sich an die kroatische Kanzlei mit der Bitte um Beratung bezüglich des Vaterschaftsurlaubs (ein in Deutschland umgangssprachlich benutzter Begriff). Der Begriff *Vaterschaftsurlaub* hat zwar eine Entsprechung im Kroatischen – *očinski dopust* –, aber die semantische Analyse dieser beiden Begriffe auf gesetzlicher Basis zeigt große Unterschiede. Während *Vaterschaftsurlaub* als Bezeichnung für die Freistellung der Väter unmittelbar nach der Geburt des Kindes in Deutschland kein gesetzlich verankertes Rechtsinstitut ist, regelt in Kroatien ein spezialisiertes Gesetz diese Frage (*Zakon o rodiljnim i roditeljskim potporama/Gesetz zu Unterstützungsmaßnahmen für Geburt und Eltern, Art. 16*). In demselben Gesetz findet man weitere Regelungen von *roditeljski dopust* (Elternurlaub), der von dem Begriff *Elternzeit* gemäß *Gesetz zum Elterngeld und zur Elternzeit* abgegrenzt werden muss, denn die Regelungen sind in den zwei Gesetzen nicht gleichbedeutend. Ein weiteres terminologisches Beispiel konnte in authentischen Verträgen zum Grundstückskauf identifiziert werden: Auch die Begriffe *Eintragung* und *Einverleibung* (nur eine von mehreren Arten von Eintragungen) im Kontext des Grundbuchrechts sowie *Immobilie* und *Liegenschaft* werden nicht konsequent eingesetzt. Die genannten Beispiele zeigen, dass bei Verträgen genauso wie bei anderen Rechtsgeschäften umfangreiche Recherchearbeit die Voraussetzung für eine präzise Wahl von Fachterminologie ist.

2 Bei der Analyse von Unterschieden zeigte sich, dass mehrere Kombinationen möglich sind: meistens sind das kroatische und deutsches Rechtssystem oder kroatische und österreichisches Rechtssystem.

Es kann abschließend festgehalten werden, dass textinterne und textexterne Merkmale voneinander abhängig sind, wobei textexterne Faktoren im Zusammenhang mit dem jeweiligen Rechtssystem auf der Ebene der Lexik die textinternen Elemente beeinflussen.

4.3.2.2 Syntaktische und strukturelle Merkmale

Die Textsorte *Vertrag* ist an visuellen Elementen bzw. an ihrer Struktur, die sich aus der äußeren Form und der inhaltlichen Gestaltung des Vertrags ergibt, leicht erkennbar. Gleich am Anfang erkennt man den typischen Vertragskopf, der Informationen zu Vertragsparteien und ihrem Vertragsverhältnis enthält. Weitere in Artikel und Absätze untergliederte Bestandteile ergeben sich aus der inhaltlichen Gestaltung des Vertrags, die von dem Vertragsgegenstand abhängig ist. Nach der Bezeichnung der Parteien folgt oft eine Präambel, danach Begriffsdefinitionen und Bestimmungen zu der zu erbringenden Leistung sowie Regelungen bei Vertragsverletzung. Das Ende des Vertrags erkennt man an Schlussbestimmungen, Unterschriften und dem Datum. Informant*innen betonen formelle und schematische Elemente in der Gestaltung von Vertragstexten und heben sie als ein Merkmal hervor, das systemunabhängig ist. Sie berichten in den Interviews, dass der konventionalisierte vorgegebene Textaufbau ihre Arbeit erleichtert, denn er bietet ihnen einen vertrauten Rahmen für die Gestaltung von juristisch relevanten Inhalten. Die Ergebnisse zeigen, dass sich Informant*innen mit der Zeit lexikalisches und syntaktisches Wissen über Elemente aneignen, die in Verträgen häufig vorkommen, sodass sie aus bekannten Elementen immer schneller und leichter neue Texte entwerfen können. In Bezug auf die äußere Form des Vertragstextes heben alle Informant*innen aufgrund ihrer Übersetzungserfahrung die zweisprachige Gestaltung der Verträge hervor, wobei die zwei Sprachen – Deutsch und Kroatisch – tabellarisch in zwei Spalten erscheinen. Die linke und rechte Seite sind so aufeinander abzustimmen, dass eine parallele Lektüre und Analyse der Vertragstexte möglich ist. Dies kann mit dem folgenden Beispiel von zwei Stellen aus einem Vorvertrag zum Immobilienkauf veranschaulicht werden:

		Članak 3. Uvjeti za sklapanje kupoprodajnog ugovora	Artikel 3 Bedingungen für den Abschluss des Kaufvertrages
[-]sa sjedištem u [-], OIB [-], upisano u sudski registar Trgovačkog suda u Zagrebu, MBS [-], koje zastupa direktorica[-],daje i u tekstu: "Prodavatelj"	[-], mit dem Sitz in [-], OIB [-], eingetragen im Gerichtsregister des Handelsgerichts in Zagreb unter der Nummer MBS[-], vertreten durch die Geschäftsführerin[-], nachfolgend: "Verkäufer"	1) Ugovorne strane se ovime obvezuju, da će najkasnije u roku od3 (tri) mjeseca od dana sklapanja ovoga Predugovora sklopiti glavni kupoprodajni ugovor, a pod uvjetom da su ispunjeni sljedeći uvjeti:	1) Die Vertragsparteien verpflichten sich hiermit, dass sie spätestens innerhalb einer Frist von 3 (dreij) Monaten seit dem Tag des Abschlusses dieses Vorvertrages einen Kaufvertrag abschließen werden, alles unter den Bedingungen, dass:
i und [-], sa sjedištem u [-], OIB [-], upisano u sudski registar Trgovačkog suda u Zagrebu, [-], koje zastupa direktor [-],daje i u tekstu: "Kupac"	[-], mit dem Sitz in [-], OIB [-], eingetragen im Gerichtsregister des Handelsgerichts in Zagreb unter der Nummer MBS [-], vertreten durch den Geschäftsführer [-], nachfolgend: "Käufer"	a) da je Prodavatelj proveo parcelaciju zemljišta na način da je formirana čestica koja svojim oblikom odgovara čestici koja je u priloženom diobnom nacrtu označena crvenom bojom, ukupne površine do 12.500 m ² , a biti će formirana od čestica koje su navedene u članku 1. ovog Predugovora;	a) der Verkäufer die Parzellierung so durchgeführt hat, dass sich eine Parzelle gebildet hat, die in ihrer Form der in dem beigefügten Teilungsplan rot markierten Parzelle mit einer Gesamtfläche bis zu 12.500m ² entspricht, und aus den Grundstücken hervorgeht, die in Art. 1 dieses Vorvertrages genannt sind;
sklapaju dana [*].[*].2022. u Zagrebu slijedeći	schliessen am [*].[*].2022 in Zagreb folgenden	b) da je Prodavatelj dostavio Kupcu pozitivan nalaz i mišljenje ovlaštene osobe kojim se potvrđuje da Nekretina nije kontaminirana niti postoje onečišćenja bilo koje vrste, a koji će biti izrađeni na trošak Kupca uz njegovu prethodnu pisanu suglasnost o cijeni izrade mišljenja i nalaza. Trošak nalaza i mišljenja će nositi Kupac jedino	b) der Verkäufer dem Käufer ein Gutachten eines Sachverständigen überibt, welches bestätigt, dass keine Bodenkontamination oder Verschmutzungen irgendeiner Art auf dem Grundstück vorhanden sind und welches auf Kosten des Käufers erstellt wird mit dessen vorherigen schriftlichen Zustimmung bezüglich der Kosten der Erstellung des Gutachtens. Die
PREDUGOVOR O KUPOPRODAJI NEKRETNINE	VORVERTRAG ÜBER DEN KAUF EINESGRUNDSTÜCKES		
Članak 1. Predmet predugovora	Artikel 1 Gegenstand des Vorvertrages		
Ugovorne strane suglasno utvrđuju da je predmet ovog Predugovora preuzimanje obveze na zaključenje glavnog Kupoprodajnog ugovora kojim Prodavatelj prodaje, a Kupac kupuje:	Die Vertragsparteien stellen einvernehmlich fest, dass Gegenstand dieses Vorvertrages die Übernahme der Verpflichtung zum Abschluss des Kaufvertrages ist, aufgrund welchem der Verkäufer verkauft und der Käufer folgendes Grundstück kauft:		

Tabelle 2: Beispiel einer zweisprachigen Vertragsgestaltung

Als eine besondere Herausforderung in der Beachtung der Parallelität wird die Endposition des Verbs im deutschen Satz erwähnt. Da die kroatische Sprache keine Satzklammer kennt, muss man bei der Übersetzung aus dem Kroatischen auf dieses syntaktische Element der deutschen Sprache besonders achten. Die Länge und Komplexität der Sätze sowohl im Kroatischen als auch im Deutschen wird ebenfalls als eine große Herausforderung bei der Erreichung der zweisprachigen Parallelität betrachtet. Informant*innen betonten wiederholt, dass syntaktische Komplexität eher zum Stil der Rechtstexte gehört und nicht unbedingt sprachlich bedingt ist. Dabei beziehen sie sich vor allem auf die Erstsprache Kroatisch und meinen, dass kürzere Sätze und einfachere Formulierungen leser- bzw. mandantenfreundlicher wären. Bei festen Wendungen kann in den verfügbaren authentischen Textbeispielen die Dominanz des kroatischen Originals bemerkt werden. Kroatische Verträge beginnen z. B. oft unabhängig von dem Vertragsgegenstand mit der festen Wendung: *Ugovorne strane suglasno utvrđuju / Die Vertragsparteien stellen einvernehmlich fest*, die in deutschsprachigen Originalverträgen nicht unbedingt den Einstieg im Artikel 1 bildet. Eine andere übliche Wendung *nachfolgend XY genannt* wird infolge wortwörtlicher Übersetzung zur halben Wendung ohne Partizip wie im Beispiel *nachfolgend Verkäufer* oder zu einer umständlichen langen Formulierung: *nachfolgend unter der Bezeichnung XY*. Genannte Beispiele zeigen, dass formelhafte Wendungen in der Syntax und im Aufbau der Textsorte *Vertrag* eine signifikante Funktion haben und beim Übersetzen zielsprachengerecht übertragen werden sollten.

5 Fazit

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die meisten textinternen Merkmale von den Informant*innen wahrgenommen werden. Mit einzelnen Kategorien bzw. Textebenen gehen sie unterschiedlich um. Die Ebene der Lexik, sprich der Fachterminologie, gilt als besonders anspruchsvoll, aber es wurden Strategien identifiziert, die eine vergleichende Recherche und eine Art lexikographische Arbeit (Erstellung von Listen themenbezogener Termini und Wendungen) einschließen. Auf der syntaktisch strukturellen Ebene bezieht sich ein wichtiger Befund der Untersuchung auf die spezifische Übersetzungsarbeit und Gestaltung von zweisprachigen Vertragsdokumenten, bei denen syntaktische Regeln, aber auch schematische Elemente der Vertragsstruktur in zwei Sprach- und Rechtssystemen berücksichtigt werden müssen. Es hat sich herausgestellt, dass die kroatische Sprache aus mehreren Gründen bei der Herstellung der Parallelität von zwei Vertragstexten dominant ist. Außerdem wurde deutlich, dass konventionalisierte Elemente der hier analysierten Textsorte *Vertrag* eine unterstützende Funktion für junge Jurist*innen nicht nur in juristischer, sondern auch in linguistischer Hinsicht haben. Das Vertrautsein mit bestimmten strukturellen und sprachlichen Bausteinen erleichtert ihnen die Arbeit an den Inhalten des Vertrags. In Bezug auf die textexternen Merkmale ließ sich wiederholt feststellen, dass Spezifika der in einer konkreten Kommunikationssituation vertretenen, kulturgebundenen Rechtssysteme zu beachten sind, denn sie sind mit den textinternen Elementen, Konzepten und Fachbegriffen eng verzahnt. Es wurde weiterhin gezeigt, dass sich Kommunikationsbedürfnisse zwischen Partnern aus verschiedenen Sprachsystemen als textexternes Merkmal auf die Gestaltung des Textes auswirken, da Verträge in der Regel als eine zweisprachige parallele Textfassung entworfen werden.

Obwohl die vorliegende Untersuchung vor dem Hintergrund der beschränkten Zahl der interviewten Personen ihre Limitationen hat, können bestimmte Schlussfolgerungen sowohl für die Planung des Fachsprachenunterrichts als auch für künftige wissenschaftliche Untersuchungen gezogen werden. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass neben der Analyse der Fachterminologie, die meistens im Fokus steht, auch den syntaktischen Elementen und dem Textaufbau im Zusammenhang mit bestimmten Fachtextsorten mehr Aufmerksamkeit in der pädagogischen Arbeit gewidmet werden sollte. In künftigen wissenschaftlichen Untersuchungen könnten zum einen Verträge als Fachtextsorte in anderen weniger verwandten Rechtstraditionen vergleichend analysiert werden. Von weiterem Interesse wäre auch zu sehen, wie Elemente der Textsorte *Vertrag* innerhalb nur eines Sprach- und Rechtsystems von deutschen und kroatischen Erstsprachensprecher*innen wahr-

genommen werden. Weiterhin könnten relevante Ergebnisse über textinterne Elemente von Verträgen durch korpuslinguistische Methoden gewonnen werden.

Literatur

- Baumann, K. D. (2003). Die Vermittlung einer fachkommunikativen Kompetenz als berufsrelevante Perspektive der universitären Fremdsprachenbildung. In U. Jung & A. Kolesnikova (Hrsg.). *Fachsprachen und Hochschule*. (S. 119–134). Peter Lang.
- Bielawski, P. (2020). Zur Gliederung der Rechtskommunikation: mit einem Ansatz im Strafrecht. In *Fachsprache*, 42 (3–4) Vol. XLII 3–4/2020, 115–136.
- Bocquet, Claude C. (1994). *Pour une méthode de traduction juridique*. Prilly: CB Service.
- Buhlman, R. & Fearn, A. (2000). *Handbuch des Fachsprachenunterrichts: unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. Gunter Narr Verlag.
- Busse, D. (2000). Textsorten des Bereichs Rechtswesen und Justiz. In G. Antos, K. Brinker, W. K. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.). *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft) (S. 658–675). De Gruyter.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. (8. Aufl.). Eigenverlag.
- Engberg, J. (1993). Prinzipien einer Typologisierung juristischer Texte. In *Fachsprache*, 15 (1–2), 1993, 31–38.
- Gotti, M. (2005). *Investigating Specialized Discourse*. Peter Lang.
- Hoffmann, L. (1984). *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Eine Einführung. Akademie.
- Husinec, S. (2010). Interkulturelle Elemente im Fachsprachenunterricht. In P. Vičič, P. & S. Orthaber (Hrsg.). *Proceedings of The International Language Conference on the Importance of Learning Professional Languages for Communication between Cultures*. Faculty of Logistics, University of Maribor Press.
- Kelsen, H. (1991). *General Theory of Norms* (M. Hartney, translation). Clarendon. (Original erschienen 1979)
- Krátká, M. (2012). *Textlinguistische Analyse der Textsorte „Arbeitsvertrag“ im Deutschen*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Universität Masaryk.
- Lerat, P. (1995). *Les Langues spécialisées*. Presses Universitaires de France.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey, & K. Mruck, (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601–613). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mushchinina, M. (2014). Sprachkompetenz und Informationsvermittlung in Fachtexten – eine Untersuchung am Beispiel der Textsorte *Vertrag*. In T. Tinnefeld, Ch. Bürgel, I.-A. Busch-Lauer, F. Kostrzewa, M. Langner, H.-H. Lüger & D. Siepmann (Hrsg.). *Sprachwissen und Sprachkönnen. Voraussetzungen, Verhältnismäßigkeit, Vermittlung* (S. 277–294). HTW Saar.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. überarb. Aufl.). Walter De Gruyter.

- Ruin, S. (2017). Ansätze und Verfahren der Kategorienbildung in der qualitativen Inhaltsanalyse. In H. Aschenbrock & G. Stibbe (Hrsg). *Schulsportforschung – wissenschaftstheoretische und methodologische Reflexionen* (S. 119–134). Waxmann.
- Sager, J., Dungworth, D. & McDonald, P. (1980). *English Special Languages*. Oscar Branstetter.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge (England). CUP Cambridge Applied Linguistics Series.
- Šarčević, S. (2000). *New Approach to Legal Translation*. Kluwer Law International.
- Varo, E. A. & Hughes, B. (2002). *Legal Translation Explained*. St. Jerome Publishing.

Nikolina Borčić, Lucia Miškulin Saletović

Geschlechtsspezifische Merkmale der Textsorte Politisches Interview

Sprachliche Handlungsmuster & Text(sorten)kompetenz, Hg. v. Schicker, Miškulin Saletović, 2023, S. 129-149
<https://doi.org/10.25364/97839033742639>

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

Nikolina Borčić, Sveučilište Vern, nikolina.borcic@vern.hr, ORCID 0000-0003-3929-4758
Lucia Miškulin Saletović, Sveučilište u Zagrebu, luciamiskulin@gmail.com

Zusammenfassung

Heutzutage liegt der Fokus in der Politik nicht so sehr auf politischen Inhalten, sondern eher auf der Personalisierung von Politiker*innen. Das bedeutet, dass das Image der Politiker*innen wichtiger ist als politische Argumentation. Politische Interviews sollen daher nicht nur informativ und referenziell sein, sie müssen es Politiker*innen zusätzlich ermöglichen, mit einer breiteren Öffentlichkeit in Kontakt zu treten, verstanden zu werden und Anklang zu finden. Deshalb erfüllen politische Interviews vor allem eine informativ-persuasive Textfunktion. In diesem Beitrag wird davon ausgegangen, dass die Ausprägung der Personalisierung direkt mit dem Geschlecht der Person verbunden sein kann. Daher liegt der Schwerpunkt auf der qualitativen Analyse geschlechtsspezifischer Merkmale von politischen Äußerungen in der Textsorte *politisches Interview*. Im letzten Teil des Beitrags werden die Forschungsergebnisse diskutiert und es wird auf Basis der Ergebnisse ein Ausblick auf die Einsatzmöglichkeiten der analysierten Interviews im DaF-Unterricht gegeben.

Schlagwörter: geschlechtsspezifische Kommunikationsstile, Imagebildung, politische Interviews, politische Kommunikation

Abstract

Nowadays, the focus in politics is no longer on political content but rather on the personalization of politicians. This means that the image of politicians is more important than political arguments. Political interviews should, therefore, not only be informative and referential, but they must allow politicians to connect, be understood, and resonate with a broader public. Consequently, political interviews primarily fulfil an informative-persuasive text function. In this paper, it is assumed that the notion of personalization can be directly related to the gender of a person. Therefore, the focus of this paper lies on the qualitative analysis of gender-specific characteristics of political statements in the text type *political interview*. In the last section, the research results are discussed and an outlook on the potential application of the analyzed interviews in teaching German as a Foreign Language is provided.

Keywords: gender-specific communication styles, image building, political interviews, political communication

1 Einleitung

Zwischen Text, Sprache und Politik besteht ein enger Zusammenhang, sei es bei Reden in politischen Institutionen oder in den Medien. Politiker*innen diskutieren gesellschaftliche Bedingungen und Prozesse. Dabei konzentrieren sie sich darauf, politische Inhalte zu präsentieren, um die Empfänger*innen und/oder Zuhörer*innen zu informieren und von ihrer Glaubwürdigkeit zu überzeugen. Gleichzeitig hat sich der Fokus von politischen Inhalten hin zur Personalisierung von Politiker*innen verschoben, was bedeutet, dass statt der inhaltlichen Argumentation politischer Themen sowohl das Image der Politiker*innen als auch die personalisierte Darstellung der Politik im Vordergrund steht (Balzer&Geilich, 2006; Burkhardt & Pape, 2003; Kaschura, 2005; Keeter, 1987). Die Personalisierung in der Politik bezieht sich auf ein Phänomen, bei dem politische Programme und Ziele stark mit den Schlüsselpersonen in der Politik verknüpft und auf diese beschränkt werden. Dies führt letztendlich dazu, dass sich die Politik im Laufe der Zeit auf individuelle Personen reduziert (Kaase, 1986, S. 365; Hoffman & Raupp, 2006, S. 456). Personalisierung ist auch ein charakteristisches Merkmal von Medienberichten, das die berichteten Personen in den Mittelpunkt rückt. In der politischen Kommunikationsforschung liegt der Fokus der Personalisierungsanalysen hauptsächlich darauf, wie Politiker*innen von anderen gesehen und interpretiert werden (Hoffman & Raupp, 2006). Daher wird Personalisierung in erster Linie als ein reduktionistischer Prozess gesehen, der politische Inhalte auf Kosten von Themen-, Problem- oder Sachbezügen verkürzt.

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Analyse von Inhalten politischer Äußerungen im Hinblick auf geschlechtsspezifische Sprachmerkmale, da diese sprachlichen Merkmale die personalisierte Darstellung der Politik beeinflussen. Daher ist die Absicht des Beitrags, das Modell der Personalisierung in der Politik vor dem Hintergrund der Wechselwirkung der (politischen) Funktion der Redner*innen, des Geschlechtes der Person und der politischen Situation zu beschreiben. Im Beitrag wird demzufolge die sprachliche Gestaltung in den politischen Äußerungen von Angela Merkel und Olaf Scholz bezüglich bestimmter Krisensituationen analysiert. Der Fokus liegt dabei auf der politolinguistischen und textlinguistischen Analyse.

Der Beitrag besteht aus drei Teilen. Der erste Teil umfasst grundlegende theoretische Hintergründe zur Textsorte *politisches Interview* und zum geschlechtsspezifischen Sprachverhalten. Im Hauptteil wird die vorliegende Analyse von der Erläu-

terung bis hin zur Präsentation und Diskussion der Ergebnisse dargestellt. Im letzten Teil werden die Ergebnisse zusammengefasst und die Anwendungsmöglichkeiten für den DaF-Unterricht dargelegt.

2 Theoretische Hintergründe

2.1 Politische Kommunikation

Politik und Sprache sind eng miteinander verbunden, denn die politische Kommunikation dient der Legitimation, Umsetzung und Durchsetzung politischer Entscheidungen sowie der Beschreibung politischer Aktivitäten und Ereignisse (Jarren & Donges, 2022). Sie umfasst daher Themen, die sich auf das politische System, politische Prozesse und politische Maßnahmen beziehen (Niehr, 2014), wobei jede Kommunikationssituation ein personalisiertes, diskursives Handeln erfordert.

Im Vordergrund dieses Beitrags stehen politische Auftritte. Politische Auftritte sind darauf ausgerichtet, dass sie von einer heterogenen Öffentlichkeit verstanden, wahrgenommen und erlebt werden (Ivas, 1988, S. 230). Politiker*innen kommunizieren mit der Öffentlichkeit über spezifische Themen, wobei sie durch ihre sprachlichen Fähigkeiten und ihre Überzeugungskraft eine persönliche Authentizität vermitteln möchten, die ihnen Glaubwürdigkeit verleiht. Laut Girnth (2002) erfüllt politische Sprache vier grundlegende Funktionen: die informativ-persuasive Funktion, die integrative Funktion, die regulative Funktion und die poskative Funktion. Neben den genannten Funktionen realisiert die Sprache der Politik die Imagebildungsfunktion, die in direktem Zusammenhang mit den genannten Grundfunktionen der Sprache in der Politik steht (Girnth, 2002; Borčić, 2017). Der Fokus dieses Beitrags liegt auf der Realisierung der informativ-persuasiven Funktion im Zusammenhang mit der Imagebildung und dem Sprachgebrauch in der Textsorte *politisches Interview*.

Politisches Imagemanagement in einem politischen Interview hängt direkt davon ab, wie Politiker*innen das Framing und die Perspektive eines Themas steuern. Gleichzeitig werden politische Themen auch genutzt, um eine Person, Partei, ein Thema usw. zu bestätigen, anzugreifen, zu verteidigen und/oder in gewünschte Narrative zu verpacken (Bennett, 2003; Girnth, 2002). Die Personalisierung spielt dabei eine wichtige Rolle, denn das persönliche Sprachverhalten bestimmter Politiker*innen trägt dazu bei, einen Eindruck von ihrem politischen Verhalten zu vermitteln (Balzer, 2006; Burkhardt & Pape, 2003; Kaschura, 2005).

2.2 Politisches Interview als Textsorte

Die Textsorte *politisches Interview* wird in diesem Beitrag in Bezug auf die Struktur und Textfunktionen sowie auch systematische Beziehungen zwischen den Elementen des Ganzen analysiert. Textsorten vereinen kommunikative, kognitive, soziale und sprachliche Elemente und üben eine soziale Funktion aus, wie Adamzik (2004, S. 38) und Ivanetić (2003, S. 3–4) betonen. In Anlehnung an Brinker (2005) und Stöckl (2004) definiert Miškulin Saletović (2013, S. 13) Textsorten als Kombinationen aus kontextuellen, kommunikativ-funktionalen und strukturellen Merkmalen, wobei die Struktur der Textsorten neben der grammatischen und thematischen Ebene auch die Bildebene und die typografische Ebene umfasst, und, je nach Wereträger, andere Ebenen sowie die Mitwirkung aller beteiligten Ebenen miteinbezieht.

Das Korpus der politischen Interviews wird im Rahmen der kommunikationsorientierten Textlinguistik (Brinker, 2005, S. 15–20) betrachtet. Brinker (2005, S. 88–137) geht bei der Bestimmung der Funktion des Textes von Searles Theorie und Taxonomie der Sprechakte aus (Searle, 2003) und listet darauf aufbauend fünf Grundfunktionen des Textes auf: die informative, appellative, verpflichtende, kontaktierende und deklarative Funktion. Nimmt man den politolinguistischen Ansatz zu den Funktionen der Sprachpolitik hinzu (Girnth, 2002), so ist hier die informativ-persuasive Funktion die Schlüsselfunktion der Textsorte *politisches Interview*.

Politische Interviews stellen Mitteilungen von Politiker*innen dar, mit dem klaren Ziel, die Empfänger*innen direkt oder indirekt von der Richtigkeit der eigenen Ansichten und Entscheidungen oder der einer politischen Partei zu überzeugen und deren Gunst zu gewinnen. Dabei sollte ein politisches Interview Aufmerksamkeit erregen, Interesse für das Thema wecken, für eine breite Zielgruppe semantisch verständlich sein, und inhaltliche Zustimmung erlangen. Die Textsorte *politisches Interview* stellt demzufolge eine hierarchisch strukturierte Abfolge von Sprechakten dar (Girnth, 2002, S. 72), die sprachlich vom engen und breiten Kontext sowie von der bewussten oder unbewussten Absicht der Emittent*innen gestaltet wird (Borčić & Andel, 2010; Borčić, 2012).

2.3 Sprache und Geschlecht

Im Rahmen dieses Beitrags beschäftigen wir uns mit einigen Charakteristika des geschlechtsspezifischen Sprachverhaltens, die zugleich sprachliche Formeln zur personalisierten und damit auch überzeugenden politischen Kommunikation darstellen (Klann-Delius, 2005; Müller, 2005; Samel, 2000). Das Geschlecht wird in Be-

zug auf das Sprachverhalten als sozial konstruierte Kategorie betrachtet. Für Forschungszwecke wurden bestimmte Merkmale des männlichen und weiblichen Sprachverhaltens übernommen, die in der feministischen Linguistik angegeben sind.

Ausgehend von den folgenden Charakteristika werden in diesem Beitrag die Interviews analysiert: (1) Frauen zeichnen sich durch indirekte und freundliche Sprachmuster aus. (2) Der weibliche Kommunikationsstil wird weiterhin als indirekter, emotionaler und unsicherer beschrieben, was einen nicht-dominanten Gesprächsstil signalisieren kann. (3) Männer zeigen öfter ihre Dominanz durch unterschiedliche sprachliche Mittel, wie z.B. durch den Gebrauch des Pronomens *ich*, und sie betonen öfter ihre Autorität. (4) Die Verwendung einer Sprechperspektive zeigt auch den Wunsch nach Gemeinschaftsbildung an, was nach Forschungsergebnissen eher von Frauen bevorzugt wird. (5) Frauen verbergen in ihren Äußerungen ihre emotionalen Reaktionen nicht, sie sprechen oft subjektiver (Klann-Delius, 2005, S. 42–93; Samel, 2000, S. 177–221; Lakoff, 2004; Borčić, 2012, 2017).

Auf der Ebene der Textgestaltung können die Verwendung von Personalpronomen wie *ich* oder *wir*, der Gebrauch von Modalverben, die Auswahl von Verben sowie die (Nicht-)Einbeziehung der persönlichen Einstellung in die Aussage und die Daten wie Institutionen, Zahlen, konkrete Tätigkeit usw. als Indikatoren für Objektivität oder Subjektivität, Direktheit und Indirektheit sowie auch für Emotionalität, Dominanz und Kooperation betrachtet und folglich als geschlechtsspezifische Merkmale der Sprache in politischen Interviews analysiert werden. (Borčić, 2009).

3 Analyse von Interviews

3.1 Korpus und Datenerhebung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Analyse politischer Interviews aus der Perspektive der sprachlichen Personalisierung. Dabei geht es um den Einfluss des Geschlechts auf die sprachliche Gestaltung von Äußerungen. Die Analyse wird am Beispiel von ausgewählten Interviews mit der ehemaligen deutschen Bundeskanzlerin Angela Merkel (2005–2021) und dem derzeitigen Bundeskanzler Olaf Scholz (seit 2021) durchgeführt. Der thematische Kontext der Interviews sind Krisensituationen, mit dem Fokus auf die Flüchtlingskrise während der Amtszeit von Angela Merkel und die Ukrainekriegskrise während der Amtszeit von Olaf Scholz. Beide Krisen sind Beispiele für Langzeiterzählungen, die als Plattform für die Imagebildung führender Politiker*innen von besonderer Bedeutung sind. Laut Flath (2012,

S. 52) konzentriert sich die zusätzliche Perspektive von Nachrichten als Erzählungen auf längerfristige Handlungsstränge. Dies bezieht sich auf eine Art der Berichterstattung, die eine Geschichte über Wochen, Monate oder sogar Jahre hinweg erzählt und dabei eine offene narrative Struktur aufweist, ähnlich einer fortlaufenden Fernsehserie.

Die erste Phase der Forschung umfasst Interviews, die mithilfe einer Suchmaschine auf den Webportalen deutscher Tageszeitungen und Wochenmagazine sowie in der politischen Sendung von Anne Will gemacht wurden. In der zweiten Phase wurden mittels eines Zufallszahlengenerators insgesamt fünf Interviews pro Person dem Korpus entnommen, die sowohl geschriebenen als auch gesprochenen politischen Text enthalten. Im Text wurden die Teile des Korpus mit den Buchstaben AM 1-5 und OSCH 1-5 als Quellenbezeichnung versehen. Am Ende befindet sich die Tabelle mit diesen Quellenbezeichnungen und dem Verzeichnis der Interviews.

Dies ist eine symptomatische Analyse, bei der die Ergebnisse an einer ausgewählten Stichprobe von Interviews in Abhängigkeit von dem thematischen Kontext, der politischen Rolle, den Erwartungen an diese Rolle und der persönlichen Variable *Geschlecht* als potenzielle Einflussfaktoren auf die Art der Kommunikation gezeigt werden sollen. Es sei an dieser Stelle zu betonen, dass sich die Ergebnisse nur auf die analysierten Interviews beziehen und nicht als allgemeingültig für die ausgewählten Personen zu deuten sind.

3.2 Hypothese und Methodologie

Das Ziel dieser Analyse besteht darin, die Beziehung zwischen der Personalisierung als imagebildender Funktion der Sprache der Politik und den stereotypen Merkmalen des männlichen und weiblichen Sprachverhaltens zu untersuchen. Dementsprechend lautet die Arbeitshypothese:

Das Geschlecht des/der Emittenten*innen wirkt sich auf die Verwendung des Sprachregisters aus, wobei sich das Konzept der Personalisierung in der Politik entwickelt.

Es wird eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt, die eine Analyse auf semantischer und grammatischer Ebene umfasst (Borčić, 2012, 2017). In der ersten Phase werden geschlechtstypische Diskurskonzepte kategorisiert, während in der zweiten Phase sprachliche Indikatoren identifiziert werden, die auf die Präsenz der Perspektive in einer politischen Stellungnahme hinweisen können. Der Begriff diskursives Konzept bezieht sich dabei auf das kommunikative Konzept, das der Umsetzung der Kommunikationsstrategie dient. Auf diese Weise entsteht ein Modell

der Sprachanalyse, das geschlechtstypische diskursive Konzepte und die informativ-persuasive Funktion der Sprache der Politik, beziehungsweise des politischen Textes, verbindet. Dazu wurde eine Tabelle zur Kodierung politischer Statements erstellt, deren Elemente in direktem Zusammenhang mit geschlechtstypischen Diskurskonzepten stehen (Borčić, 2012, 2017).

THEMA/ UNTERTHEMA DER AUSSAGE	VERMU- TUNG	BEHAUPTUNG	ERLÄUTERUNG	EMOTIONALE APPELLE UND ARGUMENTE
Verb (modal, performativ usw.)	Verbmodus	Modalpartikel/Einsatz von Modalwörtern (ja/nein; was)	Adjektiv/Adverb/(ja/nein) + Bewertungsgrad (Positiv, Komparativ, Superlativ)	die Verwendung der Ich-/Wir-/Sprechperspektive

Tabelle 1: Analytische Matrix zur Auswertung der einzelnen Aussagen

3.3 Analyseergebnisse

3.3.1. Kontext

Bisher haben neun Personen die Bundesrepublik Deutschland als Bundeskanzler*in regiert. Unter ihnen hatten Helmut Kohl und Angela Merkel mit jeweils 16 Jahren die längste Amtszeit, was zwei Jahre länger war als bei Konrad Adenauer, der von 1949 bis 1963 Bundeskanzler war (Statista). Angela Merkel regierte vom 22. November 2005 bis zum 8. Dezember 2021. Während ihrer Amtszeit musste sie sich mit Herausforderungen wie der Euro- und Flüchtlingskrise sowie der Corona-Pandemie auseinandersetzen. In diesem Beitrag liegt der Schwerpunkt auf der Analyse von Interviews während der Flüchtlingskrise im Jahr 2015, in dem etwa 800.000 Flüchtlinge in die Bundesrepublik Deutschland kamen. Merkel lenkte damals die öffentliche Diskussion auf einen humanen und humanitären Umgang mit der Krise. Dabei wurde ihre Aussage „Deutschland ist ein starkes Land. Das Motiv, mit dem wir an diese Dinge herangehen, muss sein: Wir haben so vieles geschafft – wir schaffen das!“ (zitiert nach Heißler, 2021) zum Slogan der Zeit. Merkel wurde in der Folgezeit oft von Medien und Politiker*innen nicht nur wie bis dann als *Mitti*, sondern auch als Willkommens-Kanzlerin und/oder Flüchtlings-Kanzlerin bezeichnet, was den politischen Opponent*innen als Basis zur Kritik diente (Borčić, 2017).

Bei der Bundestagswahl im Jahr 2021 gewann Olaf Scholz von der SPD und ist seit dem 8. Dezember 2021 Bundeskanzler einer Ampelkoalition mit FDP und Grünen.

Zuvor hatte er seit 2018 das Amt des Bundesfinanzministers unter Angela Merkel inne und war auch ihr Stellvertreter. Im Wahlkampf trat Scholz als SPD-Kandidat auf, obwohl er zu diesem Zeitpunkt nicht der Parteivorsitzende war. Bereits vor seinem Amtsantritt als Bundeskanzler war Scholz unter dem Spitznamen „Scholzomat“ (Schlieben, 2021) in deutschen Medien bekannt. Die erste Krise während seiner Amtszeit war die Energie- und Sicherheitskrise im Zusammenhang mit dem russischen Angriffskrieg auf die Ukraine. Der Beitrag konzentriert sich auf die Interviews von Olaf Scholz, die im Zusammenhang mit dieser Krise stehen. Der Rahmen, unter dem Scholz seine Ansichten in Bezug auf die Energieabhängigkeit von Russland der Öffentlichkeit kommuniziert, stellt die Wende der Politikrichtung dar, der Merkel folgte.

Basierend auf dem genannten Kontext wurden in den Interviews Indikatoren analysiert, die auf die Vorherrschaft bestimmter Kommunikationstaktiken im Zusammenhang mit geschlechtsspezifischen Konzepten hinweisen. Die untersuchten Begriffe sind Dominanz, Kooperation, Subjektivität, Objektivität, Direktheit und Indirektheit, welche als geschlechtsdominante Merkmale betrachtet werden. Es ist wichtig zu betonen, dass aufgrund von Platzbeschränkungen hier nur eine begrenzte Anzahl von Beispielen für die Verwendung bestimmter Indikatoren aufgeführt werden kann. Die Analyse erfolgt qualitativ und es wird keine quantitative Anzahl an Verwendungen bestimmter Indikatoren angegeben. Die Schlussfolgerungen basieren weiterhin ausschließlich auf den analysierten Interviews und sind daher nur für diese gültig.

3.3.2 Dominanz und Kooperation

Im vorliegenden Beitrag wird die Annahme vertreten, dass Männer tendenziell einen dominanten Kommunikationsstil aufweisen (Samel, 2000, S. 220–221). Dementsprechend betonen sie vermehrt ihre Eigenverantwortung, insbesondere bei wichtigen Entscheidungen. Die Analyse der Äußerungen von Angela Merkel in Bezug auf die *Politik der offenen Tür* weist ebenfalls auf einen dominanten Kommunikationsstil hin, allerdings verteidigt sie ihre Entscheidungen und Aussagen klar und deutlich. Dabei liegt der Fokus insbesondere auf der Sprecherperspektive, aber auch auf anderen sprachlichen Indikatoren, die auf Dominanz und Kooperation hinweisen und in den folgenden Beispielen unterstrichen sind:

„(...) Nein, weil ich zu tiefst überzeugt bin, dass der Weg, den ich eingeschlagen habe, der richtige ist (...)“ (AM3, Anne Will, 28.02.2016)

„(...) wir sind auf einem vernünftigen Weg, aber wir haben viele Schritte zu gehen (...)“ (AM3, Anne Will, 28.02.2016)

Das Ziel dieser Analyse besteht darin, den Einfluss der Sprecherperspektive und anderer semantisch-syntaktischer Konstruktionen auf den subjektiven Ton der Äußerungen zu analysieren und dabei besonders den persönlichen Stil zu untersuchen, der charakteristisch für die jeweilige Person ist. Das Gleiche ist auch im Kontext politischer Visionen erkennbar, wie zum Beispiel bei:

„(...) Die Flüchtlingspolitik ist selbstverständlich wichtig und ich spreche immer wieder darüber. Wenn Sie aber nach so etwas wie einem wichtigsten Thema meiner Kanzlerschaft fragen, dass sich wie ein roter Faden durchzieht, dann ist das für mich die Aufgabe, die soziale Marktwirtschaft so zu gestalten, dass auch in der globalen Zeit gute und sichere Arbeitsplätze entstehen und alle Menschen am Wohlstand in Deutschland teilhaben können.“ (AM1, die Welt, 27.08.2017)

Angela Merkel gebraucht die *wir*-Perspektive fast zweimal so oft wie die *ich*-Perspektive. Dabei bindet sie diese Sprecherperspektive an Referenzialobjekte mit positiven evaluativen Merkmalen, wie z.B. europäische Zusammenarbeit:

„(...) das ist der erste Schritt, dieser Schritt reicht noch nicht aus, aber wir müssen weiter arbeiten, dass wir zum Schluss zu einer gemeinsamen Verantwortung Europas für die Frage der Flüchtlinge und für die Bekämpfung der Fluchtursache kommen.“ (AM2, Anne Will, 07.10.2015)

Am Anfang der Flüchtlingsdebatte 2015 in Deutschland verteidigte Merkel ihre Politik der offenen Türen mit dem folgenden Argument: Deutschland helfe den anderen in Not, sonst ist es nicht ihr Land. Genau dieser Standpunkt bzw. diese Aussage benützten viele als Werkzeug, um Merkel und ihre Politik zu kritisieren. Wie bereits erwähnt, betont sie mit der *ich*-Sprecherperspektive die Bereitschaft, individuelle Verantwortung für ihre Aussagen, aber auch ihre Politik zu übernehmen, was auch eine Bestätigung von Autorität und damit Dominanz ist. Der Gebrauch des Pronomens *ich* in den Äußerungen von Merkel signalisiert ihre Wichtigkeit, ihre Meinung, die Unterstützung bestimmter Themen und das Bewusstsein über die Verantwortung ihrer Funktion.

Im Vergleich zu Merkel spricht Olaf Scholz seltener aus der *Ich*-Perspektive und dominant aus der *Wir*-Perspektive. Damit nimmt er oft die gemeinsame Position aller Akteur*innen der deutschen, aber auch europäischen Politik ein, was man dem Prinzip der Kooperation zuschreiben könnte, aber auch der Transaktion eigener Verantwortung. Dies wird aus den folgenden Beispielen deutlich:

(zu der Botschaft an Putin) „*Klar ist, dass wir diese Botschaft aussenden: ,Lass es bleiben!“ (...)*“ (OSCH1, Anne Will, 27.03.2022)

Die gleiche Perspektive benutzt Scholz angesichts allgemeiner Bedrohung durch Russland, wie in:

„Es gibt keinen Krieg zwischen der Nato und Russland. Wir werden eine solche Eskalation nicht zulassen. Darin sind wir uns in der Bundesregierung völlig einig, auch die Außenministerin sieht das so.“ (OSCH 2, Tagesspiegel, 29.01.2023)

(zu den Vorwürfen, dass Deutschland bei Waffenlieferungen an die Ukraine zögert)
„Wir tun alles, was in unserer Macht steht.“ (OSCH1, Anne Will, 27.03.2022)

„Ich bin aber zufrieden, dass wir in diesen aufgeregten Zeiten mit vielen Herausforderungen als Regierung ziemlich stabil dastehen. Unser Land wird wohl gut durch den Winter kommen. Wir unterstützen die Ukraine, damit sie sich der russischen Aggression widersetzen kann. Und wir haben den erneuerbaren Energien neuen Schwung verliehen und die Modernisierung unserer Wirtschaft eingeleitet. Das ist eine Gemeinschaftsleistung der drei Regierungsparteien.“ (OSCH 4, Funke-Mediengruppe, 08.12.2022)

Die Verwendung der Ich-Sprecherperspektive ermöglicht es Scholz, die Rolle des Informationsübermittlers anzunehmen, ohne dabei seine eigene Rolle als Entscheidungsträger zu betonen, wie es beispielsweise in folgender Formulierung der Fall ist:

(zur Anschaffung des israelischen Raketenabwehrsystems „Iron Dome“) *„Ich kann Ihnen sagen, das gehört ganz sicher zu den Dingen, die wir beraten – aus gutem Grund (...).“* (OSCH1, Anne Will, 27.03.2022)

3.3.3 Subjektivität und Objektivität

Gemäß Simeon (1969, S. 957–958) bedeutet objektives Sprechen, dass die befragte Person lediglich Fakten und Daten ohne persönliche Einschätzungen, Meinungen oder Einstellungen angibt. In einer Aussage sollte daher keine persönliche Interpretation der Sprecher*innen erkennbar sein. Da im Subtext von politischen Texten jedoch eine informativ-persuasive Funktion besteht, sind subjektive Bewertungen dauernd präsent und in den meisten Fällen entweder implizit im Untertext enthalten oder sie werden explizit und direkt betont und ausgedrückt (Borčić, 2012, 2017).

Die Grundannahme besagt, dass Frauen einen subjektiveren Ausdruck haben als Männer, welche eher objektiv im Ausdruck sind (Samel, 2000). Als Indikatoren für Objektivität oder Subjektivität können die folgenden sprachlichen Indikatoren berücksichtigt werden: Verwendung der Personalpronomen *ich/wir*, Verwendung von Modalverben, Verwendung von bestimmten Verben, Verwendung des Verbmodus (Konjunktiv oder Indikativ), (Nicht-)Einbeziehung persönlicher Meinungen

in die Aussage, Angabe von Fakten und vieles mehr. Die Verwendung von Imperativ oder Konditional-Formen drückt eine voreingenommene Haltung der Sprecher*innen gegenüber dem aus, was er/sie mit dem Prädikat aussagt, während der Indikativ eine unvoreingenommene Haltung der Sprecher*innen vermittelt. Ebenso wird Subjektivität sichtbar, wenn die Sprecher*innen Verben des Gemütszustands wie *sich freuen*, *sich erfreuen*, *genießen*, *sich fürchten* und andere verwenden (Klann-Delius, 2005, 42–93; Samel, 2000, 177–221; Lakoff, 2004).

In den folgenden Beispielen werden die sprachlichen Indikatoren, die auf Subjektivität hinweisen, unterstrichen.

„Ich muss auch in Europa arbeiten, damit wir eine faire Verteilung bekommen.“ (AM2, Anne Will, 07.10.2015)

„(...) Alle wichtigen Entscheidungen des Jahres 2015 würde ich wieder so treffen.“ (AM1, die Welt, 27.08.2017)

„In diesen Fragen, das sage ich ganz offen, spüre ich, wie schwer politische Verantwortung auch sein kann. Ich sehe die individuellen Schicksale – aber ich muss auch ordnen, steuern und darauf achten, dass Illegalität nicht noch gefördert wird. Das würde niemandem helfen.“ (AM4, taz.de, 28.08.2017)

„Deutschland wird Deutschland bleiben, mit allem, was uns lieb und teuer ist.“ (AM5, süddeutsche.de, 30.08.2016)

„(...) weil Deutschland ein starkes Land, (...) Deutschland hatte eine Verantwortung (...).“ (AM3, Anne Will, 28.02.2016)

Die Subjektivität in den Aussagen von Olaf Scholz wird durch gleiche Sprachindikatoren realisiert, was aus den folgenden Beispielen ersichtlich ist:

„Wir machen uns so stark, dass niemand es wagen kann, uns anzugreifen.“ (OSCH1, Anne Will, 27.03.2022)

„Es wird ziemlich schnell gehen, die Abhängigkeit Deutschlands von russischen Energieimporten zu beseitigen.“ (OSCH1, Anne Will, 27.03.2022)

„Die Möglichkeiten der Bundeswehr, aus ihrem Arsenal weitere Waffen zu liefern, sind weitgehend erschöpft. Was noch verfügbar gemacht werden kann, liefern wir aber auf jeden Fall noch – Panzerabwehrwaffen, Panzerrichtminen und Artilleriemunition.“ (OSCH3, Der Spiegel, 22.04.2022)

„Die Wehrpflicht ist ausgesetzt worden unter einem CDU-Verteidigungsminister, einem CDU-Finanzminister und einer CDU-Bundeskanzlerin. Ich habe die Entscheidung seinerzeit bedauert.“ (OSCH5, die Oberhessische Presse, 04.02.2023)

„Für Deutschland war es ein tiefgreifender Kurswechsel, als ich angekündigt habe, Waffen in dieses Kriegsgebiet zu liefern. Das möchte ich festhalten.“ (OSCH 3, Der Spiegel, 22.04.2022)

Was bei einzelnen Aussagen unterschiedlich ist, ist die Implizitheit und/oder Explizitheit im Ausdruck von Subjektivität. Subjektive Äußerungen über die Krise sind häufiger bei Olaf Scholz zu finden. Dabei wird die Subjektivität durch mehrere Indikatoren zugleich signalisiert, z.B. durch persönliche oder kollektive Teilnahme an der Krisensituation, durch den Gebrauch von Adjektiven, Adverbien und Modalpartikeln. Ferner zeigen die Ergebnisse, dass Merkel und Scholz sprachliche Mittel als Indikatoren für Subjektivität einsetzen, die einen impliziten Bezug zur Thematik herstellen. Daraus lässt sich schließen, dass die Subjektivität in beiden Korpora vorherrschend ist und implizit zum Ausdruck gebracht wird, wobei dieselben sprachlichen Mittel auf der Textebene Verwendung finden. Die Analyse weist letztendlich darauf hin, dass die Umsetzung der informativ-persuasiven Funktion stets in Abhängigkeit zu einem bestimmten Grad an Subjektivität im politischen Text oder im Untertext steht.

3.3.4 Direktheit und Indirektheit

Gemäß der Theorie sind Männer in ihrer Kommunikation direkter und Frauen indirekter (Klann-Delius, 2005; Müller, 2005; Samel, 2000). Der Begriff *Direktheit* bezieht sich auf eine klare und unmittelbare Ausdrucksweise, während *Indirektheit* eine umschreibende, subtile Art der Kommunikation beschreibt. Verbmodi sowie die Verwendung von sogenannten *Miranda-Wörtern* wie Frieden, Freiheit oder Gerechtigkeit (Girnth, 2002, S. 53) und ähnlichen semantischen Formen können beispielsweise auf Direktheit bzw. Indirektheit hinweisen. Eine vage Formulierung, das Nichtsagen des wirklichen Sachverhalts, kann aus Sicht der feministischen Linguistik Unsicherheit suggerieren (Klann-Delius, 2005; Samel, 2000). Andererseits können diese Kommunikationsindikatoren aus der Perspektive der politischen Linguistik auf manipulative Kommunikationstaktiken hindeuten.

Die analysierten Äußerungen zeigen Angela Merkels Präferenz für Direktheit, die sich in Zahlen ausdrückt (Jahr, Zahl der Flüchtlinge), für die präzise Benennung dessen, was unterlassen wurde, für klare und direkte Vorschläge hinsichtlich dessen, was getan werden kann, um die Herausforderung zu lösen, und für klare Erklärungen der Gründe für ihre Aussagen. In den folgenden Beispielen werden die sprachlichen Indikatoren, die auf die Direktheit und/oder Indirektheit hinweisen, unterstrichen. Dabei soll betont werden, dass es dort keine Markierungen gibt, wo die Kommunikationsabsicht durch den gesamten Satz indiziert wird.

„(...) Erinnern wir uns, dass bis Ende August 2015 bereits rund 400.000 Flüchtlinge in Deutschland angekommen waren. Im August gab das Bundesinnenministerium die Prognose ab, dass es bis zum Jahresende 800.000 Menschen sein würden. Gekommen sind schließlich 890.000. Die Prognose war also sehr präzise.“ (AM1, die Welt, 27.08.2017)

„(...) Wenn wir über Fehler und Versäumnisse sprechen, dann sollte es darum gehen, dass wir, auch ich, in den Jahren davor, zu sehr auf das Dublin-System in der bisherigen Form gesetzt hatten, das Länder wie Italien und Griechenland überfordert hat.“ (AM1, die Welt, 27.08.2017)

„(...) das Ganze zu legalisieren und aus den Händen der Schlepper herauszunehmen (...).“ (AM3, Anne Will, 28.02.2016)

Anfang der Flüchtlingsdebatte 2015 in Deutschland verteidigte Merkel ihre Politik der offenen Türen mit dem Argument, Deutschland helfe den anderen in Not, sonst sei es nicht ihr Land¹. Diesbezüglich sagte sie:

„Das Zweite war, dass es ja gar nicht allein meine Haltung war, sondern die der Menschen am Bahnhof in München und anderswo, der vielen Menschen, die die Geflüchteten freundlich aufgenommen haben. In dieser Situation habe ich gesagt: Wenn man Menschen hilft und kein freundliches Gesicht dazu machen darf, dann ist das nicht mein Land. Das war spontan. Es kam aus meinem Innersten. Weil das meine Überzeugung ist.“ (AM4, taz.de, 28.08.2017)

Im Korpus der Äußerungen von Olaf Scholz wird die Direktheit der Äußerungen für allgemeine Themen anerkannt, die der Position entsprechen, die die Mitglieder des NATO-Bündnisses zum Krieg in der Ukraine und zu den Sanktionen gegen Russland eingenommen haben, wie in den Beispielen:

„Russland kann mit dem Geld, das es auf seinen Konten lagert, gegenwärtig gar nichts anfangen wegen unserer Sanktionen (...).“ (OSCH1, Anne Will, 27.03.2022)

„Die Nato wird nicht Kriegspartei werden, das ist klar.“ (OSCH1, Anne Will, 27.03.2022)

„Deshalb haben wir im Gespräch mit der deutschen Industrie eine Liste von militärischer Ausrüstung erstellt, die rasch lieferbar ist, und sie mit dem ukrainischen Verteidigungsministerium besprochen. Wie bisher also Verteidigungswaffen und Mörser für Artilleriegefechte. Diese Waffenlieferungen bezahlen wir. Insgesamt stellt Deutschland zwei Milliarden Euro zur Verfügung, ein großer Teil davon kommt direkt der Ukraine zugute.“ (OSCH 3, Der Spiegel, 22.04.2022)

1 Ihre originale Äußerung: „Wenn wir jetzt anfangen, uns noch entschuldigen zu müssen dafür, dass wir in Notsituationen ein freundliches Gesicht zeigen, dann ist das nicht mein Land.“ (zitiert nach AM4, taz.de, 28.08.2017)

Eine vage Formulierung oder das Verschweigen des tatsächlichen Sachverhalts kann aus feministischer linguistischer Perspektive Unsicherheit signalisieren (Samel, 2000; Klann-Delius, 2005). Aus der Analyse lässt sich schließen, dass das Sprachregister von Olaf Scholz Züge einer Kommunikation aufweist, bei dem er mehr über Verfahren spricht und weniger über konkrete Elemente. Die bei ihm vorherrschende Indirektheit könnte als Zurückhaltung interpretiert werden, insbesondere wenn es um kritische Themen in der Politik geht. Eine solche Kommunikation ermöglicht unterschiedliche Interpretationen und hinterlässt eine gewisse Unklarheit in Bezug auf politische Positionen, Entscheidungen und Schritte, die für das Krisenmanagement von entscheidender Bedeutung sind.

Aus der Perspektive der direkten oder indirekten Darstellung von Sachverhalten in politischen Aussagen zeigt sich demzufolge, dass Politiker*innen, insbesondere Olaf Scholz, auf bestimmte Verbmodi und Wörter zurückgreifen, welche aus semantischen Feldern stammen, die Indirektheit, Höflichkeit und/oder Unsicherheit signalisieren könnten. Diese sprachlichen Indikatoren haben im politischen Text eine informativ-persuasive Funktion, insbesondere aus der Perspektive der Überzeugung. Allerdings können sie auch als manipulative Kommunikationstaktiken aus politisch-linguistischer Sicht interpretiert werden.

4 Fazit

Politische Sprache ist eine Sprache der Macht, da sie Meinungen beeinflusst und das Verhalten von Menschen implizit oder explizit steuert sowie Wahrnehmungen der Welt um uns herum unterstützt oder kritisiert. Die Rezipient*innen von politischen Texten mit unterschiedlichem Hintergrund verstehen politische Aussagen auf unterschiedliche Weise. Dabei spielt eine (un)bewusste Argumentationsstrategie, die auf geschlechtsspezifischen Sprachmerkmalen basiert, eine große Rolle.

In diesem Beitrag wurde eine symptomatische Analyse dargestellt, die sich auf die stereotypen Merkmale geschlechtertypischer Sprache in politischen Aussagen von Angela Merkel und Olaf Scholz konzentriert. Dominanz und Autorität werden durch die Verwendung der Ich-Sprecherperspektive auf der Textebene erreicht, wobei diese Merkmale eher dem männlichen Sprachverhalten zugeschrieben werden. Das Schaffen von Gemeinschaft und Zusammenarbeit hingegen wird dem weiblichen Sprachverhalten zugeschrieben (Klann-Delius, 2005; Samel, 2000). Die Analyse der Aussagen von Olaf Scholz und Angela Merkel zeigt jedoch, dass diese Merkmale in der Textsorte *politisches Interview* mit der Art der Führung und dem individuellen Kommunikationsstil politischer Entscheidungen verbunden sind und

weniger mit dem Geschlecht der Sprecher*innen, was zugleich die Personalisierung als Sprachstrategie im politischen Diskurs darstellt.

Im Hinblick auf geschlechtsspezifische Kommunikationskonzepte, die im politischen Text verwendet werden, um die informativ-persuasive Textfunktion zu erfüllen, konnten in den untersuchten Korpora keine Unterschiede festgestellt werden. Dies könnte auf die Art des analysierten Diskurses zurückzuführen sein, aber auch auf die persönliche Vorstellung von Führungskommunikation. Die Erfüllung der informativ-persuasiven Textfunktion, die Glaubwürdigkeit der Politiker*innen und das Vertrauen der Öffentlichkeit sind eng miteinander verbunden. Im politischen Bereich gibt es eine deutliche Überrepräsentation von Männern, was sich auf die stereotype Wahrnehmung von Politik als Männerdomäne auswirkt. Dadurch kann man annehmen, dass der Kommunikationsstil, der traditionell mit Männern in Verbindung gebracht wird und in der Literatur beschrieben wird, in den Augen der Öffentlichkeit glaubwürdiger erscheint. Dies kann dazu führen, dass Politiker*innen (bewusst oder unbewusst) die typischen Merkmale männlicher Reden am politischen Rednerpult übernehmen, um von der Öffentlichkeit als starke und entscheidungsfreudige Führungspersönlichkeiten wahrgenommen zu werden.

5 Didaktischer Ausblick

Die Ergebnisse der durchgeföhrten qualitativen Analyse weisen u.E. didaktische Potentiale für den DaF-Unterricht auf. Wir beschränken uns auf den DaF-Bereich, da wir als Autorinnen nur in diesem Bereich praktische Erfahrungen haben. Dies schließt keinesfalls die Möglichkeit der Anwendung der Forschungsergebnisse im DaM/E- und/oder DaZ-Unterricht aus. Da politische Interviews relativ komplexe sprachliche Merkmale aufweisen und auch außersprachliches Wissen voraussetzen, ist die Integration dieser Textsorte vor allem für den Unterricht in der Oberstufe geeignet. Einige der Einsatzmöglichkeiten im DaF-Unterricht sind die folgenden:

- **Textsortenwissen:** Je nach dem Lernniveau können originelle oder angepasste Interviews bzw. Interviewteile oder angepasste Interviews aus dem Korpus eingesetzt werden, um die Lerner*innen an die Textsorte *politisches Interview* heranzuföhren, wobei das Augenmerk eher auf der rezeptiven Kompetenz liegt.
- **Argumentationskompetenz:** Originelle oder angepasste Interviews bzw. Interviewteile aus dem Korpus können als Quellen für Ausdrücke, Wendungen und syntaktische Strukturen dienen, die dazu benutzt werden, sowohl beim mündlichen als auch beim schriftlichen Argumentieren einen

eigenen Standpunkt zu begründen oder gegen andere Positionen abzuwagen usw.

- **Dominanz versus Kooperation:** Anhand der analysierten Beispiele kann Lerner*innen beigebracht werden, wie auf der sprachlichen Ebene die Gegensätze Dominanz/Kooperation zum Ausdruck kommen, was sich vorwiegend auf die Sprecherperspektive bezieht.
- **Subjektivität versus Objektivität:** Zudem eignen sich die in diesem Beitrag angeführten Beispiele als Ausgangspunkt zur Bewusstmachung der Kategorien Subjektivität/Objektivität in der Textsorte *politisches Interview* sowie zur Bewusstmachung dessen, wie diese sprachlich realisiert werden (Personalpronomen *ich* oder *wir*, Wahl von Verbmodus und Modalverben etc.)
- **Direktheit versus Indirektheit:** Die in diesem Beitrag dargestellten Beispiele können als Einstieg in die Bearbeitung des Gegensatzes Direktheit/Indirektheit Einsatz finden, insbesondere wenn es dabei darum geht, wie Direktheit und Indirektheit auf der semantischen und syntaktischen Ebene realisiert werden.
- **Kulturbedingte Unterschiede in der politischen Kommunikation:** Nachdem die Textsorte *politisches Interview* auf die oben vorgeschlagene Weise eingeführt und bearbeitet wird, kann im nächsten Schritt ein kontrastiver Zugang folgen, wobei Lerner*innen politische Interviews in der Erstsprache und auf Deutsch im Hinblick auf bestimmte Merkmale vergleichen.
- **Studienbegleitender Deutschunterricht:** Im Rahmen des studienbegleitenden Deutschunterrichts in Studiengängen wie beispielsweise Soziologie, Politikwissenschaft, Kommunikationswissenschaft usw. eignen sich politische Interviews besonders als Diskussionsthema, vorausgesetzt dass alle oder einige der oben angeführten Möglichkeiten vorher benutzt wurden. Dabei empfiehlt sich, in der Diskussion den Fokus auf ein bestimmtes Thema zu legen und Scaffolds zum Argumentieren für Lerner*innen vorzubereiten.
- **Auslandsgermanistik:** Da Studierende der Auslandsgermanistik häufig Übersetzungs- und Dolmetscheraufgaben gerade aus dem Bereich der Politik bekommen, können politische Interviews und ihre Merkmale auch im Rahmen der Übersetzungsübungen bearbeitet werden. Dabei kann das Augenmerk auf Textsortenwissen, dem Argumentieren, den Kategorien Subjektivität/Objektivität, Dominanz/Kooperation und/oder Direktheit/Indirektheit gelegt werden, je nachdem, was man einführen, einüben und/oder festigen möchte.

Die vorgeschlagenen Einsatzmöglichkeiten müssen (und können) nicht gleichzeitig erprobt werden. Aus der Perspektive der Lehrer*innen sind sie sicherlich vorbereitungsbedürftig und erfordern entsprechend Zeit, können jedoch zur Anpassung des Unterrichts an die Bedürfnisse einzelner Gruppen der Lerner*innen beitragen. Erfahrungen und offenes Feedback aus der Praxis über die dargestellten Einsatzmöglichkeiten könnten als Grundlage für die Erstellung der Unterrichtsmaterialien zu verschiedenen Aspekten/Elementen der Textsorte *politisches Interview* dienen.

Literatur

- Adamzik, K. (2004). *Textlinguistik*. De Gruyter.
- Balzer, A. & Geilich, M. (2006). *Politik als Marke*. Politikvermittlung zwischen Kommunikation und Inszenierung. Lit Verlag.
- Bennett, L. W. (2003). Lifestyle politics and citizen-consumers. In J. Corner & D. Pels (Hrsg.), *Media and the restyling of politics* (S. 137–150). Sage.
- Borčić, N. (2009). *Kontrastivna analiza tekstne vrste politički intervju s obzirom na rodne osobnosti*. Diplomarbeit. Sveučilište u Zadru.
- Borčić, N. (2012). *Konceptualne metafore i semantička polja u tekstnoj vrsti politički intervju u odnosu na rodne karakteristike*. Dissertation. Sveučilište u Zadru.
- Borčić, N. (2017). *Međuodnos argumentacije, konceptualnih metafora i neverbalne komunikacije u javnim nastupima njemačkih i hrvatskih političara*. Dissertation. Doktorska škola društveno-humanističkih znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Borčić, N. & Andel, M. (2015). Wechselwirkung der Sprache und des Geschlechts in politischen Reden und Zeitungsinterviews. In I.-N. Crețu (Hrsg.), *Quo vadis, Kommunikation? Kommunikation – Sprache – Medien. Akten des 46. Linguistischen Kolloquiums in Sibiu 2011. Proceedings of the 46th Linguistics Colloquium, Sibiu 2011* (S. 151–162). Lang.
- Brinker, K. (2005). *Linguistische Textanalyse: eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Schmidt.
- Burkhardt, A. & Pape, K. (2003). *Politik, Sprache und Glaubwürdigkeit*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Flath, H. (2012). *Storytelling im Journalismus. Formen und Wirkungen narrativer Berichterstattung*. Dissertation. TU Ilmenau.
- Girnth, H. (2002). *Sprache und Sprachverwendung in der Politik. Eine Einführung in die linguistische Analyse öffentlich-politischer Kommunikation*. Niemeyer.
- Heißler, J. (2021, 4. September). Merkels drei große kleine Worte. *tagesschau*. <https://www.tagesschau.de/inland/merkel-wir-schaffen-das-101.html>
- Hoffmann, J. & Raupp, J. (2006). Politische Personalisierung. *Publizistik*, 51(4), 456–478.
- Ivanetić, N. (2003). *Uporabni tekstovi*. Zavod za lingvistiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Ivas, I. (1988). *Ideologija u govoru*. Hrvatsko filozofsko društvo.

- Jarren, O. & Donges, P. (2022). *Politische Kommunikation in der Mediengesellschaft*. Springer VS.
- Kaase, M. (1986). Massenkommunikation und politischer Prozess. In M. Kaase (Hrsg.), *Politische Wissenschaft und politische Ordnung. Analysen zur Theorie und Empirie demokratischer Regierungsweise* (S. 357–374). Opladen.
- Kaschura, K. (2005). *Politiker als Prominente*. LIT.
- Keeter, S. (1987). The Illusion of Intimacy Television and the Role of Candidate Personal Qualities in Voter Choice. *Public Opinion Quarterly*, 51(3), 344–358. <https://doi.org/10.1086/269040>
- Klann-Delius, G. (2005). *Sprache und Geschlecht*. Metzler.
- Lakoff, R. T. (2004). *Language and Woman's Place*. Oxford University Press.
- Miškulín Saletović, L. (2013). *Tekstna vrsta reklama za kozmetičke proizvode u suvremenim hrvatskim i njemačkim ženskim časopisima*. Dissertation. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Müller, L. (2005). *Gender Studies: Geschlechtstypisches Gesprächsverhalten – Mythos oder Faktum., Ein Versuch der Klärung unter Berücksichtigung der wichtigsten Forschungsergebnisse*. GRIN.
- Niehr, T. (2014). *Einführung in die Politolinguistik Gegenstände und Methoden*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Samel, I. (2000). *Einführung in die feministische Sprachwissenschaft*. Schmidt.
- Schlieben, M. (2021, 26. September). The discreet charm of the Scholzomat. *Zeit Online*. https://www.zeit.de/politik/deutschland/2021-09/olaf-scholz-the-discreet-charm-of-the-scholzomat?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.hr%2F
- Searle, J. (2003). *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Suhrkamp.
- Simeon, R. (1969). *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva*. Matica Hrvatska.
- Statista - Das Statistik-Portal. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1154964/umfrage/regierungszeiten-der-bundeskanzler-der-bundesrepublik-deutschland/>
- Stöckl, H. (2004). *Die Sprache im Bild – das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text*. De Gruyter.

Verzeichnis der analysierten Reden und Interviews

Nr.	Jahr	Quelle
AM 1	2017	Frau Merkel, haben Sie in der Flüchtlingsfrage Fehler gemacht? https://www.welt.de/politik/deutschland/plus168025776/Frau-Merkel-haben-Sie-in-der-Fluechtlingsfrage-Fehler-gemacht.html

AM 2	2015	Angela Merkel bei Anne Will, 07. Oktober 2015, Das Erste (ARD) https://www.tagesschau.de/multimedia/video/video-122489.html
AM 3	2016	Angela Merkel bei Anne Will, 28. Februar 2016, Das Erste (ARD) https://www.youtube.com/watch?v=9slKqESqOiU
AM 4	2017	Angela Merkel im taz-Interview: „Ja, dies ist mein Land“ https://taz.de/Angela-Merkel-im-taz-Interview/!5437094/
AM 5	2016	Bundeskanzlerin Angela Merkel im Interview: „Aus tiefer Überzeugung“ https://www.sueddeutsche.de/politik/bundeskanzlerin-angela-merkel-im-interview-aus-tiefer-ueberzeugung-1.3141421?reduced=true

Tabelle Nr. 1: Reden und Interviews von Angela Merkel

Nr.	Jahr	Quelle
OSCH 1	2022	Olaf Scholz bei Anne Will, 27. März 2022, Das Erste (ARD) https://www.youtube.com/watch?v=KmFkqTVLeEA
OSCH 2	2023	Kanzler Olaf Scholz im Interview: „Wir lassen einen Krieg zwischen Russland und Nato nicht zu“ https://www.tagesspiegel.de/politik/kanzler-olaf-scholz-im-interview-wir-lassen-einen-krieg-zwischen-russland-und-nato-nicht-zu-9255777.html
OSCH 3	2022	Bundeskanzler Scholz im SPIEGEL „Es darf keinen Atomkrieg geben“ https://www.spiegel.de/politik/olaf-scholz-und-der-ukraine-krieg-interview-es-darf-keinen-atomkrieg-geben-a-ae2acfbf-8125-4bf5-a273-fbcd0bd8791c
OSCH 4	2022	Interview des Kanzlers mit der Funke-Mediengruppe „Einen Diktatfrieden zu russischen Bedingungen darf es nicht geben“ https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/krieg-in-der-ukraine/interview-scholz-funke-2152368
OSCH 5	2023	Interview des Bundeskanzlers mit der OP „Wer vorprescht, handelt unverantwortlich“ https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/interview-bk-op-2162868

Tabelle Nr. 2: Interviews von Olaf Scholz

Martin Reissaus, Thien Sa Vo

Instagram als Werbeplattform

Eine Textsortenanalyse der
Nachhilfe-Werbespots
im Kontext DaF/DaZ

Sprachliche Handlungsmuster & Text(sorten)kompetenz, Hg. v. Schicker, Miškulin Saletović, 2023, S. 150-168
<https://doi.org/10.25364/978390337426310>

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

Martin Reissaus, Chulalongkorn- University, Bangkok, martin_reissaus@yahoo.de, ORCID 0009-0006-3628-0931
Thien Sa Vo, Universität Leipzig, vothiensa@hcmussh.edu.vn

Zusammenfassung

Im Kontext des durch die Covid-19 Pandemie bedingten digitalen Unterrichts ist in den letzten Jahren auch eine hohe Anzahl an Nachhilfe-Anbietern entstanden. Jene Anbieter nutzen soziale Netzwerke wie Instagram und Facebook als Werbeträger und verwenden vielfältige Textmuster, die hinsichtlich ihrer Funktion und Ausgestaltung Gemeinsamkeiten miteinander, aber markante Unterschiede zu klassischen Werbeanzeigen aufweisen. In diesem Beitrag beschäftigen sich die Autor*innen mit der digitalen Textsorte der Instagram-Beiträge von Nachhilfe-Anbietern, insbesondere ihren textlinguistischen Merkmalen und Mustern. Analysiert werden ausgewählte Beiträge aus den Instagram-Profilen von vier Nachhilfe-Anbietern zur Darstellung textsortenspezifischer Charakteristika dieser angesichts des aktuellen Kontextes bedeutsamen Textsorte. Methodisch setzen sich die Autor*innen mit dem textsortenanalytischen Verfahren und den enthaltenen Gütekriterien nach Fandrych & Thurmair (2011) sowie der kontextuellen Analyse nach Adamzik (2004) bei der Untersuchung des Textkorpus auseinander.

Schlagwörter: Instagram, Textsortenanalyse, Digitalisierung des DaF-Unterrichts

Abstract

In the context of the Covid-19 pandemic and the resulting increase in digital education, online media providers have become a means to fill knowledge and learning gaps in learners. In this context, certain tutoring providers use social networks such as Instagram and Facebook as advertising media with diverse text patterns that show similarities in terms of their function and design, but striking differences to classic advertisements. In this paper, the authors address the digital text type of Instagram posts by tutoring providers, in particular their text linguistic features and patterns. Selected posts from the Instagram profiles of four tutoring providers are analyzed to illustrate specific characteristics of this currently significant text type. Methodologically, the authors use the text type analytical procedure and examine the quality criteria according to Fandrych & Thurmair (2011) as well as conducting a contextual analysis according to Adamzik (2004).

Keywords: Instagram, text type analysis, digitalization of teaching German as a foreign language

1 Instagram in der Pandemiezeit

In der heutigen Gesellschaft wachsender Vernetzung haben soziale Medien einen hohen Stellenwert, sind omnipräsent und bilden einen integralen Bestandteil der Alltags- und Lebenswelt zahlreicher Menschen (Flemmer, 2020, S. 9). Bezuglich des Vergleichs mit anderen sozialen Netzwerken kann sogar festgestellt werden, dass sich zuletzt besonders Social-Media-Plattformen wie Snapchat oder Instagram durch ein Wachstum hinsichtlich ihrer Nutzerzahlen auszeichneten (Frees & Koch, 2019, S. 409). Instagram wird sogar als eines der „bedeutendsten kulturellen Produktionsmittel der Gegenwart“ bezeichnet (Gunkel, 2018, S. 36).

Durch die wachsende Beliebtheit von Instagram auch bei vielen DaF/DaZ-Lerner*innen eröffnet sich die Frage, ob Inhalte dieser Plattform in Form frequenter Textsorten wie Chats, Kommentare oder auch Werbeanzeigen einen Bestandteil des DaF/DaZ-Unterrichts darstellen und Lehr- und Lernziele in Verbindung mit der Zielsprache Deutsch erfüllen können. Daher soll in diesem Beitrag zunächst explorativ untersucht werden, welche textsortenspezifischen Merkmale, Textfunktionen und außertextuellen Merkmale ausgewählte Werbeanzeigen für den Bildungsbereich Nachhilfe auf Instagram aufweisen.

Bei der Konzeption der Forschungsfrage für den Beitrag fiel den Autor*innen auf, dass bestimmte Nachhilfeanbieter soziale Netzwerke wie Instagram und Facebook nutzen und Werbeanzeigen mit vielfältigen Textmustern produzieren, die hinsichtlich ihrer Funktion und Ausgestaltung Gemeinsamkeiten miteinander, jedoch markante Unterschiede zu klassischen Werbeanzeigen aufweisen. Hieraus kristallisierte sich die Forschungsfrage: *Welche textsortenspezifischen Merkmale und Muster enthalten Instagram-Werbespots für Nachhilfe?* Es sollen in Form einer Textsortenanalyse zunächst die wichtigsten Kriterien wie die Kommunikationssituation, Themenentfaltung, Textfunktion sowie die sprachlichen Mittel analysiert werden. Basierend auf der Textsortenanalyse werden zwei Didaktisierungsvorschläge dargestellt, die eine Integration von Instagram-Beiträgen in DaF/DaZ-Unterrichtskontexte aufzeigen.

2 Textlinguistische Analyse von Nachhilfe-Werbetexten bei Instagram

2.1 Instagram-Werbetexte als Gegenstand der Textsortenanalyse

Nach Linke et al. (1994, zitiert nach Marx & Weidacher, 2020) wird ein Text als „[...] eine komplex strukturierte, thematisch wie konzeptuell zusammenhängende

sprachliche Einheit, mit der ein Sprecher eine sprachliche Handlung mit erkennbarem kommunikativem Sinn vollzieht“ (S. 179) verstanden. Diese Definition eignet sich für die Instagram-Textsorte als Forschungsgegenstand, denn hier sind die grundlegenden Aspekte eines Textes sowie ihre Komplexität vorhanden, gleichzeitig erlaubt diese Definition dem Untersuchungsgegenstand Freiraum zur Erweiterung der Konzepte.

Als interaktive soziale Plattform wird Instagram zugunsten der Bild- und Videoproduktion sowie der visuellen Ästhetik konzipiert und bietet daher vielfältige Kommunikationsmöglichkeiten durch mediale Visualität: Inhalte können in Form von Beiträgen (unbegrenzt verfügbaren Bildern und Videos) oder *Stories* (Bildern und sehr kurzen Videos, die nur 24 Stunden lang sichtbar sind) gepostet werden. Aus textlinguistischer Sicht gelten die genannten audiovisuellen Beiträge als eine Großtextsorte, denn Instagram beinhaltet heterogene und komplexe Subtexte mit unterschiedlichen Textfunktionen, die allerdings „Teil eines übergeordneten Funktionsganzen sind und [...] sich auch deutlich darauf beziehen“ (Fandrych & Thurmair, 2011, S. 26). Eine Instagram-Kontoseite wie bspw. @gostudent_de entspricht demnach dem von Fandrych und Thurmair beschriebenen Begriff der Textarchitektur, wobei die Bilder und Videos in Form und Inhalt zwar variieren, aber zur Hauptfunktion der übergeordneten Seite beitragen (S. 26f.). Im Rahmen des vorliegenden Beitrags werden die Begriffe der Textarchitektur sowie der Subtexte zum Zweck der Analyse verwendet.

2.2 Methodisches Vorgehen und Datenkorpus

Als Korpus für die auf ein textsortenanalytisches Vorgehen basierende Arbeit (Fandrych & Thurmair, 2011) wurden vier Instagram-Profilen ausgewählt: GoStudent (@gostudent_de), Sofatutor (@sofatutor), Heytimi (@heytimi.de) und Cleverly (@cleverly.de). Diese sind Unternehmen der Onlinenachhilfe, deren Plattformen eine Vielzahl von Beiträgen enthalten und die über eine aktive Kommunikation auf dem jeweiligen Profil verfügen. Die zu analysierenden Daten sind aus Gründen der textanalytischen Praktikabilität auf Bildbeiträge sowie deren medialen Umfang begrenzt; die Arbeit beschäftigt sich allerdings nicht mit Video-Beiträgen und Storys, da diese Medienarten zu stark vom textsortenanalytischen Rahmen abweichen und sich eher für eine medienanalytische Herangehensweise eignen. Im für diesen Beitrag relevanten Datenkorpus wurden 174 Bildbeiträge aus den Profilen der vier oben genannten Nachhilfeanbietern verwendet. In der Untersuchung hat man sich für diese vier Anbieter entschieden, weil sie Werbeinhalte u.a. für eine mit Social media sozialisierte Zielgruppe anbieten, und sich durch ihre Nutzung oft als pointiert und witzig verstandener Werbebotschaften von anderen Nachhilfeanbietern

wie *Studienkreis* unterscheiden, die ihr Produkt Nachhilfe eher konventionell im Sinne einer decodierten und ohne visuelle Stilmittel wie beispielsweise Memes gezeigten Onlinewerbung präsentieren.

Der Datenkorpus umfasst ausgewählte Werbeanzeigen im Zeitraum von Ende 2020-Anfang Januar 2021 bis Ende 2021 und damit einen Zeitraum, in dem die Mehrheit der Schulen und Bildungseinrichtungen im DACH-Raum pandemiebedingt nur digitalen Unterricht anboten (Statista, 2022) und auch die Nachfrage nach Online-Nachhilfeplattformen anwuchs (Kobel, 2022). So expandierte etwa GoStudent im Jahr 2021 auch ins europäische und außereuropäische Ausland und transformierte sich nach Aussage der unternehmenseigenen Webseite im ersten Quartal 2021 zu einem „E-Tech-Einhorn“ („Unicorn“) (Dorner, 2022). Durch jenes rasche Wachstum ist auch die Vielzahl an damals fast täglich neu geschalteten Werbeanzeigen via Instagram oder Facebook zu erklären, die dadurch auch den Autor*innen des Beitrags eine große Datenbasis lieferten.

Für die Analyse von Instagram-Texten wird das Textsortenanalyseschema von Fandrych und Thurmair (2011) verwendet. Dieses Schema umfasst die Analyse der Kommunikationssituation, der Themenentfaltung, der Textfunktion, der linguistischen Mittel und der textsortenspezifischen Aspekte. Durch diese Analyse sollen detaillierte Einblicke in die Textsorte der Instagram-Beiträge und die sprachlichen Aspekte der Instagram-Texte gewonnen werden. Der vorliegende Beitrag fokussiert insbesondere auf den Werbecharakter dieser Texte als übergeordnete Funktion und untersucht dabei, wie Informationen von den Nutzer*innen der Social-Media-Plattform vermittelt und aufgenommen werden.

Basierend auf dieser Analyse werden in diesem Beitrag zwei Didaktisierungsvorschläge zur Einbindung von Instagram-Texten in den DaF/DaZ-Unterricht gemacht, einer für rezeptive und einer für produktive Aktivitäten. Diese Vorschläge sollen das Potenzial der internetbasierten Texte als authentische Materialien für das Training von Sprachkompetenzen im DaF/DaZ-Unterricht aufzeigen. Der Einsatz von Social-Media-Plattformen im Fremdsprachenunterricht ermöglicht zudem eine Erweiterung der digitalen Kommunikationsmöglichkeiten für Lernende in verschiedenen Kontexten, insbesondere zur Sensibilisierung von Textsortenkompetenzen.

2.3 Kommunikationssituation

Bei der Betrachtung des Kommunikationsbereichs können die hier analysierten Werbetexte in Anlehnung an das „Weltkriterium“ Adamzik (2016, S. 115) in die Alltagswelt und damit in den Kommunikationsbereich Alltag innerhalb der Standardwelt eingeordnet werden.

Als Textproduzent*innen-Rolle können die Designer*innen, Grafiker*innen oder Werbetexter*innen der jeweiligen Marketing- und Werbeabteilungen der Onlineanbieter als Emittent*innen identifiziert werden, die als Autor*innenkollektiv Texte, Slogans, das Bild-Text-Arrangement sowie Aspekte des Layouts entworfen haben, weshalb der eigentliche Textproduzent nicht direkt zu identifizieren ist (Adamzik, 2016, S. 141–143).

Auf der Rezipient*innen-Seite der vorgefundenen Werbekommunikate kann von einer Mehrfachadressierung gesprochen werden, da Instagram als soziales Netzwerk bezüglich des Alters, der sozialen Herkunft, des beruflichen Hintergrunds etc. einen heterogenen Rezipient*innenkreis abdeckt. Dieser Rezipient*innenkreis kann, muss aber nicht zwangsläufig die klassische Zielgruppe der Plattformen wie Eltern, Schüler*innen oder freiberufliche Lehrer*innen involvieren, sondern kann sich auch an allgemeine Nutzer*innen von Instagram richten, die möglicherweise wenig bis gar keine Berührungspunkte mit der Branche Nachhilfe haben.

Nach Janich (2005, S. 24) können solche Werbeformen auch als *Low-Involvement-Werbung* bezeichnet werden, die u.a. dadurch gekennzeichnet sind, dass sie vorrangig visuell durch Bildinhalte kommunizieren, emotionsstimulierende Bildszenen gebrauchen, die an die Gefühle der Rezipient*innen appellieren, und meist nur Kurztexte enthalten, die keine typografischen Gliederungsmerkmale aufweisen. Dies wird beispielsweise durch die Werbeanzeige von @gostudent_de: „Eine Liste von Tutoren, denen ich mein Kind anvertraue“ (GoStudent, 2021c) evident, in welcher der Bildinhalt eines auf einen kleinen Zettel starrenden Mannes durch die Schlagzeile und Bildüberschrift paraphrasiert wird, wobei die Bildszene bei den Rezipient*innen eine bestimmte Handlung im Sinne einer Entscheidung für die Nutzung des Nachhilfeangebots evoziert soll. Der Low-Involvement-Charakter dieses Werbekommunikats wird hier auch deutlich durch die Kürze des Werbetextes, aber vor allem auch durch die visuelle, überspitzte Darstellung einer geringen Auswahl qualitativ guter Nachhilfeangebote in Form einer winzigen Liste, um im Rezipienten einen Appell im Sinne der Nutzung dieses Nachhilfeangebots zu evoziern.

2.4 Textthema und Entfaltung des Themas

Das Thema im alltagssprachlichen Gebrauch wird nach Brinker et al. (2018) als Kern des Textinhalts definiert, und das Thema eines Textes legt „die größtmögliche Kurzfassung des Textinhalts“ (S. 53) dar.

Im Fall von Instagram handelt es sich bei allen vier Nachhilfe-Profilen um das übergeordnete Thema der Bildung, welches sich durch die automatisierte Kategorisie-

rung von der Plattform bestimmen lässt und sich bei den allgemeinen Informationen der jeweiligen Seite befindet. Aus kommunikativ-pragmatischer Perspektive liegt den Instagram-Seiten eine Aufforderungshandlung zugrunde, die durch eine These sowie deren Begründungen gekennzeichnet ist. Nach Janich (2005, S. 79) leiten Werbetexte die Rezipient*innen zum Informieren über die Existenz und Beschaffenheit des Produkts und eventuell zur Produktnutzung – in diesem Fall den Service der Online-Nachhilfe – an.

Die Autor*innen des vorliegenden Beitrags verstehen unter dem Terminus *Produkt* die Gesamtheit aller Eigenschaften, welche die Schaffung eines Kundennutzens intendieren, der beispielsweise neben einem funktionalen Nutzen wie der Befriedigung der Nachfrage nach außerschulischer Nachhilfe auch eine emotionale und soziale Dimension einnehmen kann („Produkt“, 2018). Gerade im Kontext der Werbeanzeigen kann diese emotionale Dimension durch den Einbau kreativer Bild-Text-Inhalte (z.B. Memes) gesehen werden, die wiederum positive Gefühle bei den Rezipient*innen auslösen sollen.

Die textthematische Analyse befasst sich mit den unterschiedlichen Thesen der jeweiligen Anbieter: „Der #1 Lernbegleiter für dein Kind“ (GoStudent_de), „Wir wollen das Lernen revolutionieren!“ (Sofatutor), „Gute Bildung ist unsere Mission“ (Heytimi) und „Mehr als bessere Noten“ (Cleverly)¹. Nach Janich (2005, S. 45) können diese Thesen zum Teil als Schlagzeilen der Anbieter betrachtet werden, denn sie haben die Funktion des sprachlichen Blickfangs sowie die Thematisierung des Aufmerksamkeit erregenden und produktspezifischen Zusatznutzens. Inhaltlich befassen sich diese Schlagzeilen weniger mit Merkmalen eines eher traditionellen Werbetextes wie spezifische Produkteigenschaften oder Verwendungssituationen, sondern setzen sich vielmehr mit allgemeinen Informationen zum Nachhilfe-Service sowie ihrer Qualität auseinander. Aus soziokultureller Sicht sind diese Inhalte mit dem aktuellen gesellschaftlichen Kontext eng verbunden, in dem das schulische Lernen in kurzer Zeit digitalisiert werden musste, woraufhin manche Schüler*innen mit der neuen Unterrichtsform nicht gut zureckkamen (Musall, 2021; Stöcker, 2021). Anhand der Schlagzeilen und Werbebotschaften lässt sich über die Instagram-Profilen der hier untersuchten Nachhilfeplattformen ein thematisches Muster identifizieren: Das Online-Lernen ist ein dynamisches und wirksames Förderinstrument für Schüler*innen, die möglicherweise durch den gerade in Deutschland pandemiebedingten häuslichen Online-Unterricht Probleme bei der Bewältigung schulischer Aufgaben haben und sich nach einer Hilfe sehnen, die in

¹ Diese Zitate wurden den Instagram-Seiten der jeweiligen Nachhilfeanbieter am 29.10.2021 entnommen.

ihrer Ausgestaltung beispielsweise in Form als witzig formulierter Memes Schülerrinnen und Schüler emotional ansprechen soll.

In Anlehnung an Brinker et al. (2018, S. 73–74) weisen Nachhilfeprofile eine argumentative Themenentfaltung auf, da die thematische Struktur sich mit einer These und deren Begründungen befasst. Jene argumentative Themenentfaltung orientiert sich am Argumentationsmodell von Stephen Toulmin (Toulmin in Karbach, 1987, S. 81–85), welches in diesem Kapitel als Analyseinstrument für die Werbetexte auf Instagram dient.

Aus der Analyse der vier Instagram-Seiten anhand des Argumentationsschemas ergibt sich Folgendes:

- *These (claim): Die Online-Nachhilfe ist ein dynamisches und bedürfnisorientiertes Förderinstrument für Schüler*innen in der Pandemiezeit.*
- *Argument (data): Der pandemiebedingte schulische Kontext bzw. das Home-Schooling bringen etliche Herausforderungen mit sich, welche die Leistung der Schüler*innen beeinträchtigen. Schüler*innen bzw. Lerner*innen sind mit isolierten digitalen Lernsituationen konfrontiert und benötigen daher zielgruppen-spezifische Unterstützung.*
- *Schlussregel (warrant): Private digitale Tutorien können die Schüler*innen bei den individuellen Lernbedürfnissen unterstützen, indem individualisierte und problemzentrierte Nachhilfeangebote auf sozialen Medien vermarktet werden.*

Für Texte mit appellativer Funktion, in diesem Fall die Werbetexte für Online-Nachhilfe, ist die argumentative Themenentfaltung kennzeichnend. Allerdings unterliegt bei der Argumentation dieser Werbetexte eine persuasive Konnotation, wodurch die Emittent*innen den Anreiz zur bestimmten Konsumhandlung, nämlich das Informieren über den Nachhilfe-Service sowie die Erprobung des Produktes, erzeugen möchten. Hier handelt es sich nicht nur um das explizite Argument des Online-Lernens, sondern um die implizite Kaufüberzeugung, dass der Konsum des Produkts für die Zielgruppe lohnenswert ist.

2.5 Textfunktion

Bedingt durch die spezifische Textarchitektur der Instagram-Werbeanzeigen, die sich aus Groß- und Subtexten konstituiert, können auch verschiedene Textfunktionen konstatiert werden. Neben einer obligatorischen Funktion des Großtextes Werbeanzeige (Janich, 2005, S. 79), die im Informieren über das „Produkt“ Nachhilfe und der expliziten Benennung des Nachhilfeanbieters besteht, können durch die spezi-

fische Gestaltung der einzelnen Werbeanzeigen auf Instagram und durch die Vermischung mit anderen Textsorten auch weitere Textfunktionen identifiziert werden.

Die Online-Werbeanzeige involviert als weitere Grundfunktion von Werbeanzeigen die *Appellfunktion*. Bei dieser Funktion möchten nach Brinker et al. (2018 S. 109) die Textproduzent*innen die Rezipient*innen dazu bewegen, eine bestimmte Haltung gegenüber dem angebotenen Produkt einzunehmen. Im Fall der Instagram-Profile soll dieses Ziel durch bestimmte Slogans (z.B. „Online-Nachhilfe, die Spaß macht“), visuelle und indexikalische Mittel (z.B. Emoticons) oder durch verschiedene Cartoon-Figuren erreicht werden. Auch auf der syntaktischen Ebene wird eine Appellfunktion angesteuert, die sich beispielsweise in Form von Imperativsätze (z.B. „Fit für den Übertritt? Mach unser Quiz!“, Sofatutor, 2021b) und in Infinitivkonstruktionen (z.B. „Spannende Berufe entdecken. Link in Bio“, GoStudent, 2021b) wiederfinden.

Als erste Teifunktion der Instagram-Werbeanzeigen kann eine *konstatierend-assertierende, wissensbereitstellende Funktion* (Fandrych & Thurmair, 2011, S. 30) ausgemacht werden und damit eine Textfunktion, die sich zunächst nicht in klassischen Werbeanzeigen finden lässt, sondern eher in Lexikonartikeln oder Wörterbucheinträgen (Abb. 1). Das vermittelte Wissen der Werbeanzeigen kann sich einerseits aus Tipps und Hinweisen für die Zielgruppe Schüler*innen konstituieren, was beispielsweise von @heytimi.de genutzt wird, die in einer Anzeige Tipps zum besseren Merken von Lernstoffen geben (Abb. 2). Andererseits werden die Werbespots auch als wissensbereitstellende Texte für schulfächerunspezifische *Fun Facts*, also Informationen, die dem weniger bedeutsamen Allgemeinwissen zuzuordnen sind, konstituiert, wie am Beispiel von GoStudent und den Fragen über Marios früheren Job oder über den Standort des Taj Mahal deutlich wird, und deren Antwortoptionen die Rezipient*innen am folgenden Tag einsehen können (Abb. 3 und 4). Die eigentlichen Antworten werden dabei von den Rezipient*innen selbst durch die untenstehende Kommentarzeile gegeben und die Bereitstellung des Wissens und damit die Textproduktion wird von den Rezipient*innen somit selbst aktiv mitgestaltet. Jene hier aufgezeigte Teifunktion der Wissensbereitstellung impliziert im Kontext der Werbeanzeigen letztendlich einen appellativen Charakter und damit die Appellfunktion, welche die Rezipient*innen zum Kauf bzw. zur Nutzung des Produkts, sprich des Nachhilfeangebots, bewegen soll.



Abb. 1 (GoStudent, 2021e, nachgebildet von T.S.V.)



Abb. 2 (GoStudent, 2021f, nachgebildet von T.S.V.)



Abb. 3 (GoStudent, 2021a, nachgebildet von T.S.V.)

Als weitere Teilstrukturen ist die *kollektiv-selbstvergewissernde Funktion* sowie die *unterhaltend-spielerische Funktion* festzustellen. Eine kollektiv-selbstvergewissernde Funktion haben Textsorten, die der gemeinschaftlichen Selbstvergewisserung und -bestätigung und der Bildung von Gruppenidentität dienen (Fandrych & Thurmair, 2011, S. 33).

Am Beispiel der Anzeige von Sofatutor und der Aufforderung: „Sag die drei schönsten Wörter.“ – „Ist nicht klausurrelevant!“ wird neben der kollektiv-selbstvergewissernden Textfunktion durch die Bezugnahme auf die Klausurenangst vieler Schüler*innen auch eine unterhaltend-spielerische Textfunktion inkludiert (Abb. 5).



Abb. 4 (GoStudent, 2021g, nachgebildet von T.S.V.)



Abb. 5 (Sofatutor, 2021c)

2.6 Linguistische Mittel

Janich (2005, S. 103–105) stellt einige linguistische Merkmale der Werbesprache dar und zeigt auf, dass Wortbildungen in Form von Komposita und Derivata, aber auch sprachlich neu gebildeten Ausdrücken (Neologismen) frequent genutzte linguistische Mittel klassischer Werbeanzeigen sind. Auch in der vorliegenden Analyse von

Werbeanzeigen der Online-Nachhilfe-Profile sind auf der lexikalischen Ebene die genannten Phänomene in einzelnen Beispielen zu erkennen, doch nutzen die Online-Nachhilfe-Seiten auf Instagram unterschiedliche textuelle Darstellungsformen, die sich wiederum durch eine Heterogenität hinsichtlich ihrer linguistischen Mittel auszeichnen.

Auf der Wortebene fällt auf, dass häufig Anglizismen wie z.B. *Home-Schooling* oder *Mindset* genutzt werden, deren stilistische Funktion in einer Steigerung der Werbewirkung liegt. Im Kontext der Onlinewerbung auf Instagram können Lexeme wie *Home-Schooling*, *Mindset* oder *Brainfood* Internationalität, Individualität und Weltoffenheit (Elsen, 2008, S. 91) ausdrücken und knüpfen auch an das lexikalische Weltwissen einer jüngeren Rezipient*innengruppe an.

Neben Ellipsen („Mit besserem Mindset zu besseren Noten“, GoStudent, 2020) nutzen einige Anbieter auch Imperative („Sag mir was Schönes.“ – „Die Steuererklärung ist fertig“, Sofatutor, 2021c) und Imperativversatzformen „Stolz sein nicht vergessen!“, Cleverly, 2021a). Anders als eine direkte Aufforderung zum Kauf des Produkts in vielen klassischen Werbeanzeigen sind die Befehlsformen bzw. Ersatzformen in Online-Nachhilfe-Anzeigen in einem anderen textuellen Zusammenhang enthalten, nämlich in Form eines als witzig intendierten Spruchs, der nur in der Zeichenkombination mit dem untenstehenden Markennamen des Anbieters eine indirekte Kaufaufforderung impliziert.

Bei der syntaktischen Betrachtung auf der Satzebene arbeiten die Onlineanbieter mit verschiedenen Satzarten, die im jeweiligen Verwendungskontext eine spezifische Funktion einnehmen. Bei den genutzten Konditionalsätzen (z.B. „Mütter, wenn die Schulen endlich wieder aufsperren: ...“, GoStudent, 2021d) muss der Satz als Teil einer Bild-Text-Kombination verstanden werden, die in Form eines Memes eine unerwartet witzige Aussage transportiert. Bei der Nutzung von Interrogativsätze (z.B. „Welches Schulfach sollte eingeführt werden?“, Heytimi, 2021a) eröffnen die Nachhilfespots auf Instagram auch eine interaktive Dimension in Form einer appellativen Textfunktion (siehe oben). Die Fragen rufen Interaktionsmöglichkeiten mit den Rezipient*innen hervor und eine Werbewirkung kann eher implizit durch das längere Verweilen der Nutzer*innen am Rätsel bzw. an der Diskussion erreicht werden.

Ebenso nutzen die Nachhilfe-Plattformen in einigen Anzeigen auch einfache Aussagesätze (z.B. „Gute Nachhilfe bedeutet für mich...“, Heytimi, 2021b) sowie Satzgefüge mit Nebensatzstrukturen (z.B. „5 Eigenschaften, die wir uns für 2022 von unseren Kindern [an]schauen können“, Cleverly, 2021b), die ihre erheiternde Funktion wiederum in Zusammenhang mit den Memes entfalten.

2.7 Textsortenspezifische Aspekte

Bei den Online-Nachhilfe-Anzeigen handelt es sich zunächst um Internettexte, die als Teilaспект der neuen Medien eine immer wichtigere Rolle in unserem Alltag einnehmen (Brinker et al., 2018, S. 152) und sich über eine Textarchitektur bestehend aus Groß- und Subtexten konstituieren.

Ein spezifisches Merkmal, welches Webtexte auszeichnet, ist die *Hypertextualität*. Ein Merkmal jener Hypertextualität ist zunächst nach Marx und Weidacher (2014, S. 183) die Verlinkung auf andere Webseiten bzw. bei den Nachhilfeanzeigen der vier untersuchten Anbieter sind im linken, oberen Textfeld und vor dem eigentlichen Werbeinhalt eine Verlinkung zu einer Sammlung mit sämtlichen Anzeigen, gleichzeitig aber auch Verweise zur Kontaktadresse sowie zur Nachrichtenübermittlung zu finden. Durch jene Verlinkungen, die Marx und Weidacher als „hypertextuelle Kohäsionsmittel“ (S. 186) bezeichnen, können die Nutzer*innen des Werbeinhaltes die Plattform eigenständig durch das Anklicken erkunden, was ein weiteres Merkmal von Hypertextualität, nämlich der Ergodizität, einschließt.

Ein weiteres Merkmal von internetbasierten Hypertexten ist die Multimodalität (Marx & Weidacher, 2014, S. 188), die sich in einer Kombination aus sprachlichen, visuellen und anderen semiotischen Elementen wie beispielsweise der typografischen Gestaltung widerspiegelt. Die Nachhilfeanzeigen bei Instagram arbeiten mit einer Vielzahl an Bildelementen, die sich aus Fotos, Cartoons oder Emoticons und damit in der Werbesprache (Janich, 2005, S. 66) aus formrealen (fotografisch reale Form des Bildes) und formabstrakten (künstlerisch verfremdete Bilder in Form von Zeichnungen) Bildelementen zusammensetzen.

Durch die Verwendung der formalen und strukturellen Ausgestaltung als Quiz nutzen die Nachhilfe-Profile die Intertextualität als Merkmal klassischer Werbeanzeigen, deren Unterformen Janich (2005, S. 174) als Gattungsreferenz bzw. Textmustermontage bezeichnet. Die Strategie der Intertextualität wird von den Werbedesigner*innen der Nachhilfeanzeigen auf Instagram auch in anderen Beispielen angewandt. So nutzt @sofatutor in ihrer Podcast-Reihe „School must go on“ (Sofatutor, 2021d) den Originaltitel „The show must go on“ (1991) der britischen Band Queen als Referenztext, aus dem der Phännotext eine lexikalische Modifikation von „Show“ zu „School“ erfährt, wodurch nach Janich (2005 S. 178) einerseits an Bekanntes angeknüpft wird, andererseits durch die produktbezogene Verfremdung der Lexeme die Aufmerksamkeit bei den Rezipient*innen erreicht werden möchte.

Die untersuchten digitalen Werbeanzeigen weisen auch ein weiteres Merkmal von Internettexten in Form der externen Dialogizität (Marx & Weidacher, 2014, S. 193)

auf. Sie zeigt sich in der Kommentar- und *Gefällt-Mir*-Funktion unterhalb der eigentlichen Werbeanzeige, in der sowohl die möglichen Nutzer*innen der Seite als auch zufällige Besucher*innen oder Rezipient*innen des Kommunikats den Inhalt kommentieren oder aber auch auf das zu Werbezwecken verwendete Quiz antworten können und damit als „Prosumenten“ (Adamzik, 2016, S. 141) aktiv an der Textkonstitution beteiligt sind.

Neben Bildern mit Personen, Objekten oder Darstellungen bedienen sich die Online-Nachhilfe-Profile in ihren Werbeanzeigen auf Instagram einer weiteren Form indexikalischer Zeichen, nämlich den Emoticons. Die Emoticons erfüllen nach Pappert (2017, S. 179) in der internetbasierten Kommunikation als graphostilistische Mittel die Rolle des ikonographischen Ausdrucks bestimmter Emotionen und Sprechereinstellungen. Beispielhaft steht dafür eine untersuchte Werbeanzeige des Profils GoStudent, die wie folgt lautet: „Mit besserem Mindset [ikonographisches Zeichen eines Bizeps] zu besseren Noten!“ (GoStudent, 2020a). Bei dieser Anzeige ist das Emoticon des Bizeps in eine zweigliedrige Struktur zwischen den Satzteilen und damit in die es umgebenden Einheiten (Pappert, 2017, S. 181) eingebettet. Das Emoticon wird von Textproduzent*innen einerseits gezielt genutzt, um dessen illokutionäres Potential als Ausdrucksmittel für etwas zu gebrauchen, das sich nicht durch Mimik und Gestik ausdrücken lässt und wird von Pappert (2017, S.180) bezeichnet als „*illocationary force indicators that do not map conventionally onto a facial expression*“. Andererseits lässt sich dieses Ausdrucksmittel ebenso als visuelle Verankerung von Weltwissen der Rezipient*innen verwenden.

3 Didaktischer Ausblick: Didaktisierungsmöglichkeiten im Kontext DaF/DaZ

Im Bereich DaF/DaZ besteht zurzeit ein Desiderat für die Integration von digitalen Medien in den Unterricht (Rösler, 2019, S. 599). In dem folgenden Unterkapitel sollen Möglichkeiten und Perspektiven aufgezeigt werden, wie Instagram als Plattform sowie Werbeanzeigen auf Instagram in Form von Unterrichtsaufgaben und Projektarbeiten in den DaF/DaZ-Unterricht integriert werden können.

3.1 Einsatz der Instagram-Werbeanzeigen in rezeptiven Aufgaben

Ein einfaches Vorgehen zum Einsatz der Instagram-Texte in den DaF/DaZ-Unterricht ist der direkte Einbezug der Texte im Umgang mit Werbeanzeigen. Da es sich bei den Instagram-Beiträgen um relativ einfache sprachliche Merkmale handelt, ist

die Integration dieser Kommunikate für Lerner*innen in den Anfangs- und Mittelstufen geeignet. Diese Aufgabe kann beispielsweise in einer Unterrichtseinheit zum Leseverstehen oder beim Thema Bildung eingesetzt werden.

Eine andere didaktische Vorgehensweise zur Integration von Instagram-Texten in den DaF/DaZ-Unterricht ist die Verwendung von Werbeanzeigen als Diskussionsanreiz im Umgang mit dem Thema *Werbung*. Beispielsweise befasst sich das Modul 4 des Lehrwerks *Aspekte neu (B1 plus)* (Koithan et al., 2017, S. 128-131) im Kapitel 8 mit einem Sachtext über die Wirkung von Werbung; anschließend folgen offene Aufgaben zur Reflexion und Stellungnahmen von Werbeanzeigen oder Werbespots im Heimatland der jeweiligen Lerner*innen. Hier könnte eine erweiterte Aufgabe hinzugefügt werden, indem die Lerner*innen anhand von Leitfragen ihre eigene Erfahrung mit Werbeformaten auf Instagram teilen können. Zusätzlich können sich die Lerner*innen eine Werbung auf Instagram aussuchen und über sie in der Gruppe oder im Plenum berichten. Da diese Aufgabe als Erweiterung des Hauptthemas im Lehrwerk dient, ist sie für das Niveau B1 Plus passend, und die Lerner*innen können bei der Ausarbeitung der Aufgabe auf den bereitgestellten Wortschatz des Kapitels zurückgreifen.

3.2 Instagram als Basis von DaF/DaZ-Projektarbeiten

Das Fremdsprachenlernen mit sozialen Medien ist bereits in bildungspolitischen sowie bildungswissenschaftlichen Diskursen erforscht worden (siehe u.a. Dehne et al., 2017; Lomicka & Lord, 2009; Reinhardt, 2019; Würffel, 2011). Vor allem im Bereich der Förderung von Schreibkompetenzen in der Fremdsprache wurde konstatiert, dass soziale Medien beim Einsatz ein hohes Potenzial aufweisen (Würffel, 2020, S. 223). Ein Aspekt davon ist die Verbindung von formellem und informellem Lernen. Das informelle Lernen, welches durch einen Mangel an formellen instruktionalen Kontexten definiert wird, lässt sich nach Würffel (2020, S. 225) als *learning in the wild* charakterisieren. Diese Lernform besteht aus einer eher wenig kontrollierbaren Interaktion und bietet daher interessante Gelegenheiten für interkulturellen Austausch, aktives Engagement sowie Sinnzuschreibung im Sinne eines deutungsbezogenen Lernens im Kontext diskursiver Landeskunde (vgl. u.a. Altmayer, 2016, S. 226). Die übergreifenden Ziele der Nutzung sozialer Medien für das Fremdsprachenlernen, insbesondere im Kontext DaF/DaZ, sind Zugewinne im Bereich der interkulturellen und soziopragmatischen Kompetenzen (S. 225–226) sowie der identitätsbildende Aspekt für Lerner*innen (Würffel, 2020, S. 226).

Es soll hier zudem eine Projektarbeit für den DaF/DaZ-Unterricht vorgeschlagen werden, wodurch die Eigenschaften von Instagram als soziale Plattform noch stärker fokussiert werden. Das Projekt ähnelt dem Instagram-Profil @humansofny, auf dem Porträts der in New York lebenden Menschen zusammen mit einem aussagekräftigen Interview im Stil von einem *slice of life* dargestellt werden. Für den DaF/DaZ-Kontext kann so ein Projekt als kollektive Arbeit von Deutschlerner*innen realisiert werden. Ähnlich wie die Struktur von @humansofny führen DaF/DaZ-Lerner*innen Interviews mit unterschiedlichen Menschen durch (z.B. Absolvent*innen der Universität/Schule oder sich aktiv im deutschsprachigen Bildungsbereich engagierenden Menschen) und veröffentlichen die Porträts sowie Transkripte der Interviews auf einem gemeinsamen Instagram-Profil.

Als Erweiterung können Lerner*innen aus internationalen Sprachinstitutionen mitmachen und zur Schaffung eines Netzwerks von Deutschlerner*innen beitragen. Ein gleichartiges Projekt wurde bereits 2020 von den Lektor*innen des Lektorenprogramms der Robert Bosch Stiftung durchgeführt, das als Schreibwettbewerb konzipiert wurde. Im Hinblick auf die internetspezifischen Merkmale hat dieses Projekt den Vorteil, alle interaktiven Funktionen von Instagram zu integrieren. Die Produzent*innen können bspw. in der Beitragbeschreibung Hashtags und themenbezogene Seiten hinzufügen; die Zuschauer*innen können mit den Beiträgen interagieren, indem sie die *Gefällt-mir*-Funktion nutzen und Kommentare verfassen. Ziel dieses Projekts ist die Verständigung unter Deutschlerner*innen sowie die Bereicherung der Lebenswelt der Lerner*innen. Aus sprachdidaktischer Perspektive werden durch dieses Projekt das identitätsbildende Schreiben sowie eine leichtere Vernetzung mit anderen DaF-Lerner*innen gefördert.

4 Fazit

Die Analyse der Instagram-Beiträge von Nachhilfe-Anbietern hat gezeigt, dass diese Textsorte eine für Social-Media-basierte Texte spezifische Kommunikationssituation aufweist, in der das Kommunikationsziel nicht nur darin besteht, zu vermitteln, sondern auch zu interagieren und die Rezipient*innen zur Interaktion anzuregen. Instagram als Medium für die Textproduktion lässt auch eine große Bandbreite an Textformen zu. Die Texte in diesem Korpus dienen alle der allgemeinen Funktion der Werbung für das spezifische Produkt der Online-Nachhilfe, doch aufgrund des visuell basierten Formats von Instagram können die Anzeigen in einer chronologischen Reihenfolge platziert werden und müssen sich nicht an die spezifische Struktur der Werbung in Printmedien halten. Sie erscheinen in verschiedenen Formen und haben eine Vielzahl von Unterfunktionen, darunter Quiz, Witze oder *Fun-Facts*. Sie enthalten auch sprachliche Aspekte, die in der konzeptionell

mündlichen Sprache vorkommen sowie Merkmale, die für die internetbasierte Kommunikation einzigartig sind, wie Emoticons oder Memes. Es sind die in diesem Beitrag behandelten Aspekte der digitalen Nachhilfeanzeigen auf Instagram wie die Textsortenmischung oder die Multimodalität, die ihren Einsatz im DaF/DaZ-Unterricht als einen spannenden Ansatz erscheinen lassen und sowohl den neuen GER-Zielen im Kontext der Online-Interaktion Rechnung tragen als auch authentische Lernsituationen in Form von Projektarbeiten ermöglichen.

Die Arbeit mit Werbeanzeigen auf Instagram kann eine Verbindung zu lebensweltlichen Aspekten der Zielsprachen-Lerner*innen in der Gestalt ermöglichen, dass eben ein Großteil der potenziellen DaF/DaZ-Lerner*innen zu den Generationen Y und Z (also die Jahrgänge zwischen 1980 bis heute) zählt, für die die Nutzung von Instagram zu den alltäglichen medialen Kommunikationsformen zählt. Die Arbeit mit diesem Medium würde somit konkrete Anknüpfungspunkte zur Lebenswelt der Lerner*innen implizieren und damit möglicherweise auch positive Synergieeffekte auf affektive Bereiche wie die Lernmotivation herbeiführen.

Literatur

- Adamzik, Kirsten (2004). Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Germanistische Arbeitshefte 40. Niemeyer.
- Adamzik, K. (2016). *Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven* (2. Aufl.). De Gruyter.
- Altmayer, C. (2016). Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ernst Klett Sprachen.
- Brinker, K., Cölfen, H. & Pappert, S. (2018). Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden (9. Aufl.). Erich Schmidt.
- Dehne, J., Lucke, U. & Schiefner-Rohs, M. (2017). Digitale Medien und forschungsorientiertes Lehren und Lernen – empirische Einblicke in Projekte und Lehrkonzepte. In C. Igel (Hrsg.), *Bildungsräume. Proceedings der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft. 5. bis 8. September 2018 in Chemnitz (Medien in der Wissenschaft 72, S. 71–83).*
- Dorner, E. (2022). *Die Geschichte von GoStudent: Vom Hausübungs-Chat zum EdTech-Unicorn. GoStudent.* <https://insights.gostudent.org/geschichte-von-gostudent#GoStudent-expandiert-nach-Europa-und-wird-z>
- Elsen, H. (2008). Englische Elemente in der Kosmetikwerbung. Deutsche und französische Anzeigen im Vergleich. In H. Klöden & B. Dumiche (Hrsg.), *Werbung und Werbesprache. Eine Analyse im interdisziplinären Kontext.* Egert. <https://epub.ub.uni-muenchen.de/14475/1/14475.pdf>
- Fandrych, C. & Thurmail, M. (2011). *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht.* Stauffenburg.

- Flemmer, S. (2020). *Instagram als sozialer Prozess* (Gießener Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 24). Institut für Erziehungswissenschaft. http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2020/15165/pdf/Flemmer_Instagram_2020.pdf
- Frees, B. & Koch, W. (2019). ARD/ZDF-Onlinestudie 2018: Zuwachs bei medialer Internetnutzung und Kommunikation. *Media Perspektiven*, 9, 398–413. https://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2018/0918_Frees_Koch.pdf
- Produkt. (2018). In *Gabler Wirtschaftslexikon*. Abgerufen am 9. Juni, 2023, von <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/produkt-42902/version-266242>
- Gunkel, K. (2018). *Der Instagram Effekt. Wie ikonische Kommunikation in den Social Media unsere visuelle Kultur prägt*. transcript Verlag.
- Janich, N. (2005). *Werbesprache. Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). Narr.
- Karbach, Joan (1987). *Using Toulmins Model of Argumentation*. In: Journal of Teaching Writing, Vol. 6 No. 1 (1987): Spring 1987
- Kobel, S. (2022, 11. Februar). Nachhilfe aus dem Laptop. *Süddeutsche Zeitung*. <https://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/bildung-nachhilfe-schule-gostudent-1.5527140>
- Koithan, U., Schmitz, H., Sieber, T. & Sonntag, R. (2017). *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch B1 plus*. Ernst Klett Sprachen.
- Lomicka, L. & Lord, G. (Hrsg.). (2009). *The Next Generation: Social Networking and Online Collaboration in Foreign Language Learning*. CALICO.
- Marx, K. & Weidacher, G. (2014). *Internetlinguistik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Narr.
- Musall, B. (2021, 4. März). »Der Tag-Nacht-Rhythmus ist beeinträchtigt, sie haben Versagens- und Zukunftsängste. *Der Spiegel*. <https://www.spiegel.de/psychologie/schule-waehrend-corona-der-tag-nacht-rhythmus-ist-beeintraechtigt-sie-haben-zukunftsangste-und-versagensaengste-a-4ef51898-7336-44cd-9869-5c512b2ab560>
- Pappert, S. (2017). Zu kommunikativen Funktionen von Emojis in der WhatsApp-Kommunikation. In M. Beißenwenger (Hrsg.), *Empirische Erforschung internetbasierter Kommunikation* (S. 175–212). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110567786-007>
- Reinhardt, J. (2019). Social media in second and foreign language teaching and learning: Blogs, wikis, and social networking. *Language Teaching*, 52(1), 1–39. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000356>
- Rösler, D. (2019). Auf dem Weg zum Babelfisch? Fremdsprachenlernen im Zeitalter von Big Data. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 47(6), 596–611. <https://doi.org/10.1515/info-daf-2020-0060>
- Statista (2022). *Anzahl der Schulen ohne Präsenzbetrieb und mit eingeschränktem Präsenzbetrieb bedingt durch die Corona-Pandemie von der 8. Kalenderwoche 2021 bis zur 15. Kalenderwoche 2022*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1237878/umfrage/corona-schulschliessungen-geschlossene-und-teilgeschlossene-schulen/#statisticContainer>
- Stöcker, C. (2021, 14. Februar). Digitaler Schulunterricht. Häppchen bis zum nächsten Absturz. *Der Spiegel*. <https://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/digitaler-schulunterricht-haeppchen-bis-zum-naechsten-absturz-kolumne-a-67f9aea3-cdb7-4cde-b53b-05148c857cc2>

- Würffel, N. (2011). Blended Learning als Lern- und Lehrform an deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Implementierung von Schule im Wandel in der Ausbildung angehender DaF-Lehrender. In N. Würffel & A. Padrós (Hrsg.), *Fremdsprachenlehrende aus- und fortbilden im Blended-Learning-Modus. Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Comenius-Projekt „Schule im Wandel“* (S. 132–156). Narr.
- Würffel, N. (2020). Soziale Medien im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Potenziale und Herausforderungen. In M. Konstanze, L. Henning & A. Schmidt (Hrsg.), *Deutsch in Sozialen Medien* (S. 217–232). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110679885-011>

Internetquellen:

- Cleverly (2021a, 22. September). Friendly Elternreminder [Fotobesitz]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CUHe90vFitn/> (abgerufen am 31.08.2023).
- Cleverly (2021b, 31. Dezember). 5 Eigenschaften, die wir uns 2022 von unseren Kindern anschauen können [Fotobesitz]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CYJack7Ppzi/> (abgerufen am 31.08.2023).
- GoStudent (2020, 9. Oktober). Ein stärkeres Mindset für bessere Noten? [Fotobesitz]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CGH0iP0n1LW/> (abgerufen am 31.08.2023).
- GoStudent (2021a, 10. März). Rätselspiel - Wir wollen's von euch wissen! [Fotobesitz]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CMPiblGnI5c/> (abgerufen am 31.08.2023).
- GoStudent (2021b, 19. März). Unsere Lernexpertin Marie geht der Frage auf den Grund: "Welche ungewöhnlichen Berufe gibt es?" [Fotobesitz]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CMmhqmsnpxJ/> (abgerufen am 31.08.2023).
- GoStudent (2021c, 24. April). Es gibt nur eine Plattform für mein Kind! [Fotobesitz]. Instagram. https://www.instagram.com/p/CODk8xdhV_j/ (abgerufen am 31.08.2023).
- GoStudent (2021d, 25. Mai). Endlich ist es soweit! [Fotobesitz]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CPTeyaIKLZY/> (abgerufen am 31.08.2023).
- GoStudent (2021e, 1. Juni). Heute ist internationaler Elterntag! [Fotobesitz]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CPlZfhSqqJV/> (abgerufen am 31.08.2023).
- GoStudent (2021f, 7. Juni). Lernen kann ganz schön schwierig sein. [Fotobesitz]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CP02PiJqs9D/> (abgerufen am 31.08.2023).
- GoStudent (2021g, 11. Juni). Ein beliebtes Reiseziel bei frisch verheirateten Paaren - ein Besuch beim Taj Mahal soll die Liebe dauerhaft machen und auf ewig stärken. [Fotobesitz]. Instagram. https://www.instagram.com/p/CP_JYeyq1Lr/ (abgerufen am 31.08.2023).
- Heytimi (2021a, 24. September). Umweltbewusstsein, Medienkompetenz oder Finanzwissen? [Fotobesitz]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CUMfpB7qLDY/> (abgerufen am 31.08.2023).
- Heytimi (2021b, 16. Oktober). Ihr seid gefragt! Was ist euch bei einer Nachhilfestunde besonders wichtig? [Fotobesitz]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CVGMqREqrVI/> (abgerufen am 31.08.2023).

Sofatutor (2021a, 23. März). Auch in den Top 3 der Vier-Wort-Sätze: "Die Kinder schlafen schon." oder "Hol die Großpackung Eis." [Fotobeitrag]. Instagram. https://www.instagram.com/p/CMwkkQiC_sk/ (abgerufen am 31.08.2023).

Sofatutor (2021b, 25. Mai). Fit für den Übertritt auf die weiterführende Schule? [Fotobeitrag]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CPTFY0WqsHh/> (abgerufen am 31.08.2023).

Sofatutor (2021c, 9. Juni). Musik in meinen Ohren ... [Fotobeitrag]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CP5-W8UqK9z/> (abgerufen am 31.08.2023).

Sofatutor (2021d, 26. Juli). Wie reagiert man in Japan als Schule auf die Pandemie? [Fotobeitrag]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CRyQuF0qEWY/> (abgerufen am 31.08.2023).

Stephan Schicker, Muhammed Akbulut

ChatGPT – maschinelle und menschliche Textsortenkompetenz

Sprachliche Handlungsmuster & Text(sorten)kompetenz, Hg. v. Schicker, Miškulin Saletović, 2023, S. 169-197
<https://doi.org/10.25364/978390337426311>

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

Stephan Schicker, Universität Graz, stephan.schicker@uni-graz.at, ORCiD 0000-0002-3948-7632
Muhammed Akbulut, Universität Graz, muhammed.akbulut@uni-graz.at

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag untersucht, wie 40 angehende Deutschlehrkräfte einen argumentativen Text von ChatGPT 3.5 anhand des Beurteilungsrasters für die österreichische Matura im Vergleich zu einem Text, der von einem Menschen geschrieben wurde, beurteilen. Hierzu wird zunächst der öffentliche und wissenschaftliche Diskurs zu den aktuellen Entwicklungen in der KI-Forschung skizziert und es werden die Ergebnisse bisheriger Studien zu den Schreibfähigkeiten von ChatGPT dargestellt. Auf dieser Grundlage werden die beiden Texte zunächst qualitativ analysiert, anschließend werden die quantitativen Ergebnisse der Textbeurteilung durch die angehenden Lehrkräfte vorgestellt und diskutiert. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass keinem bzw. keiner Proband*in von sich aus aufgefallen wäre, dass es sich bei einem der Texte um einen Text von ChatGPT handelt. Darüber hinaus zeigt die Untersuchung, dass ChatGPT in der Lage ist, einen kohärenten, inhaltlich elaborierten und sprachlich weitgehend korrekten argumentativen Text zu produzieren, der von den angehenden Lehrkräften im Mittel mit der Gesamtnote *Gut* beurteilt wird. Gleichzeitig übernimmt die KI beim Paraphrasieren der Textbeilage ganze Textpassagen fast wortwörtlich und zeigt einen syntaktisch und lexikalisch höchst repetitiven Sprachgebrauch.

Schlagwörter: ChatGPT, Textsortennormen, Textbeurteilung

Abstract

This paper investigates how 40 prospective German teachers assess an argumentative text from ChatGPT 3.5 using the SRDP assessment grid for the Austrian Matura in comparison to a human text. For this purpose, the public and scientific discourse on current developments in AI research is first outlined and the results of previous studies on the writing abilities of ChatGPT are presented. On this basis, the two texts are first analysed qualitatively. Then the quantitative results of the text assessment of the pre-service teachers are presented and discussed. The results of the study first show that none of the pre-service teachers would have noticed that one of the texts is a ChatGPT text. Moreover, the study indicates that ChatGPT is able to produce a coherent, elaborate, and linguistically largely correct argumentative text, which is assessed on average with the overall grade *Good*. At the same time, when paraphrasing the source text, the AI copies entire text passages almost word-for-word and shows a syntactically and lexically highly repetitive use of language.

Keywords: ChatGPT, text type standards, text assessment

1 Einleitung

ChatGPT ist ein maschinelles Lernalgorithmus-Modell, das auf Natural Language Processing (NLP) spezialisiert ist. Es wurde durch die Verwendung von Deep Learning-Methoden trainiert, die es ihm ermöglichen, menschenähnliche Texte zu generieren. Dieses Modell hat eine massive Menge an Texten aus verschiedenen Quellen und in verschiedenen Sprachen als Trainingsdaten erhalten, die bereits den Textsortennormen entsprechen. Während des Trainingsprozesses analysiert das Modell die Struktur und den Inhalt dieser Texte, indem es nach Mustern und Regeln sucht, die es verwenden kann, um neue Texte zu generieren. Dabei lernt es, welche Wörter und Phrasen in bestimmten Kontexten verwendet werden, wie Satzstrukturen aufgebaut sind und wie Texte in Bezug auf Stil, Ton und Zweck formuliert werden. Wenn das Modell eine Aufgabe hat, einen Text zu generieren, der den Textsortennormen entspricht, nutzt es seine internen Modelle, um einen Text zu produzieren, der den Schulungsdaten entspricht. Es überprüft den generierten Text jedoch nicht direkt auf Übereinstimmung mit den Textsortennormen, sondern produziert ihn aufgrund seiner Schulung und seiner internen Modelle.

Dieser gesamte bisherige Textabschnitt wurde nicht von einem Menschen geschrieben, sondern ist eine Antwort von ChatGPT 3.5 auf folgende Fragen:

Wie schafft es ChatGPT Texte zu schreiben, die den Textsortennormen entsprechen?

Wie geht ChatGPT dabei vor? Gleicht er die Texte mit Textsortennormen ab?

Die informative und zugleich eloquente Antwort von ChatGPT zeigt auf, wozu künstliche Intelligenz bereits in der Lage ist. Die rasanten Entwicklungen in der KI-Forschung haben in der didaktischen Forschung und Praxis jedoch auch zu der berechtigten Sorge geführt, dass Schüler*innen und Studierende in Zukunft dazu verleitet werden könnten, Hausaufgaben und Prüfungen zu einem Gutteil von ChatGPT schreiben zu lassen. Doch wie gut kann ChatGPT schulische Schreibaufträge wirklich bearbeiten und inwiefern entsprechen die von ihm verfassten Texte gängigen Textsortenkriterien? Wie bewerten Lehrende Texte, die von ChatGPT geschrieben wurden? Um einen empirisch fundierten Beitrag zur Klärung dieser Fragen zu leisten, wird daher im Folgenden eine Studie vorgestellt, bei der angehende Deutschlehrkräfte ($N = 40$) gebeten wurden, eine von ChatGPT und eine von einer Studierenden geschriebene Erörterung vergleichend zu beurteilen.

2 Forschungsstand

2.1 ChatGPT – aktuelle Entwicklungen und Diskussionen

Seit ChatGPT Ende November 2022 der Öffentlichkeit kostenlos zugänglich gemacht wurde und eindrucksvoll gezeigt hat, wozu künstliche Intelligenz bereits in der Lage ist, wurde im öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs eine hitzige Debatte über die Potenziale und Gefahren von künstlicher Intelligenz entfacht. Auf der einen Seite wird ChatGPT als der größte technologische Meilenstein seit Erfindung der Suchmaschinen beschrieben (Susnjak, 2022, S. 3) und es wird davon ausgegangen, dass künstliche Intelligenz gerade in Branchen, in denen mit großen Datensätzen gearbeitet wird (z.B. Finanzwesen, Gesundheitswesen) zu einem enormen Produktivitätsgewinn führen könnte (Aljanabi & ChatGPT, 2023, S. 16). Auf der anderen Seite wird befürchtet, dass ChatGPT zu Verwerfungen am Arbeitsmarkt führen und Softwareentwickler*innen, Anwält*innen, Journalist*innen und Schriftsteller*innen den Job streitig machen, zur Verbreitung von Fake News beitragen und Schüler*innen und Studierende zum Vortäuschen von Prüfungsleistungen verleiten könnte (Taecharungroj, 2023, S. 7). Im akademischen Sektor besteht zudem die Sorge, dass die seit Jahren zu beobachtende Publikationsinflation und daraus resultierende Missstände im Wissenschaftsbetrieb (Ghost-Autor*innen-schaft, Fake-Forschung, Fake-Journals etc.) durch ChatGPT noch einmal befeuert werden könnten (Fire, 2023).

Insofern überrascht es nicht, dass die meisten empirischen Studien, die seit der Veröffentlichung von ChatGPT publiziert wurden, sich mit der Frage befassen, inwieweit das Tool für das Verfassen wissenschaftlicher Publikationen eingesetzt oder auch missbraucht werden kann. So haben etwa Aydin und Karaarslan (2022) untersucht, inwiefern ChatGPT Wissenschaftler*innen beim Schreiben von *literature reviews* entlasten kann. Angesichts des hohen Publikationsdrucks, dem Forscher*innen im aktuellen Wissenschaftsbetrieb ausgesetzt sind, und der schier unüberblickbaren Menge an Forschungsliteratur, die in vielen Disziplinen täglich produziert wird, sehen sie darin durchaus ein förderliches Potenzial von ChatGPT. Die Ergebnisse ihrer Studie sind jedoch etwas ernüchternd: Wird ChatGPT zur Paraphrasierung von wissenschaftlichen Texten eingesetzt, sind dessen Formulierungen derart nah am Original, dass Plagiatssoftwares zahlreiche Treffer anzeigen. Allerdings können die Autor*innen zeigen, dass ChatGPT trotzdem den wissenschaftlichen Schreibprozess entlasten kann, indem die KI etwa nützliche Textbausteine liefert, wenn ihm Fragen gestellt werden, die in einem wissenschaftlichen Text bearbeitet werden sollen. In einer weiteren Studie haben Gao et al. (2022) untersucht, inwieweit wissenschaftliche Abstracts, die von ChatGPT geschrieben wurden, von

KI-Outputdetektoren, Plagiatssoftwares und menschlichen Reviewer*innen als solche erkannt werden. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen zunächst, dass ChatGPT durchaus dazu in der Lage ist, kohärente und inhaltlich adäquate Abstracts zu produzieren und dabei auch keine Plagiate produziert. Es wird aber auch deutlich, dass KI-Outputdetektoren sehr zuverlässig erkennen können, ob ein Abstract von einem Menschen oder von ChatGPT verfasst wurde. Auch menschliche Reviewer*innen konnten in der Studie von Gao et al. (2022) 68% der künstlichen Abstracts als solche erkennen. Es ist daher anzunehmen, dass in Zukunft neben Plagiatssoftwares auch KI-Outputdetektoren vermehrt standardmäßig zum Einsatz kommen werden, um die Integrität des wissenschaftlichen Publikationssystems sicherzustellen. Nichtsdestotrotz ist es unumgänglich, dass Forschungseinrichtungen klare Richtlinien dazu erarbeiten, in welchem Ausmaß und auf welche Art und Weise künstliche Intelligenz im wissenschaftlichen Publikationsprozess eingesetzt werden darf, ohne dass die Prinzipien guter wissenschaftlicher Praxis verletzt werden.

In einer Reihe weiterer Untersuchungen wurde der Frage nachgegangen, inwiefern ChatGPT Prüfungen an Schulen oder Universitäten erfolgreich absolvieren kann. So hat etwa Susnjak (2022) im Rahmen einer explorativen Studie ChatGPT Aufgaben zum kritischen Denken in unterschiedlichen Fachbereichen entwickeln und anschließend selbst beantworten lassen. Im Rahmen einer kriteriengeleiteten Analyse kommt Susnjak (2022) zu dem Ergebnis, dass die Antworten von ChatGPT klar, stringent und fachlich elaboriert sind und ChatGPT somit eine ernsthafte Bedrohung für die Integrität von Online-Prüfungsformaten darstellt. Diese explorativen Erkenntnisse werden in der Studie von Yeadon et al. (2022) experimentell bestätigt. Die Autor*innen dieser Studie können zeigen, dass ChatGPT ein akkreditiertes Physikexamen, das aus fünf offenen Fragen besteht und an britischen Universitäten als Modulabschlussprüfung eingesetzt wird, mit durchschnittlich denselben Noten wie echte Studierende absolviert. In Österreich wiederum hat die Schüler*innenvertretung ChatGPT zur Zentralmatura antreten lassen und auch hier besteht die künstliche Intelligenz in allen drei Fächern (Deutsch, Mathematik, Englisch) die Matura, wenn auch nur mit durchschnittlichen bis schwachen Noten (Thaler, 2023). Dementsprechend mahnt die Schüler*innenvertretung Maßnahmen ein, um die Integrität der Zentralmatura zu wahren und weist darauf hin, dass abzusehen ist, dass die nächste Version GPT 4 noch deutlich bessere Ergebnisse erzielen wird als GPT 3.5. Tatsächlich haben die Entwickler*innen von ChatGPT (OpenAI, 2023) kürzlich einen Report veröffentlicht, der zeigt, dass GPT 4 selbst dazu in der Lage ist, Aufgaben zu lösen, die anspruchsvolle Bildinterpretationen beinhalten. Im Gegensatz zu GPT 3.5 kann GPT 4 zudem längere und bessere Texte schreiben, erfindet kaum noch Fakten und schneidet aufgrund seiner erweiterten Fähigkeiten in zahlreichen

Uni-Prüfungen von Medizin über Rechtswissenschaften bis hin zu Psychologie zum Teil hervorragend ab. Insofern ist davon auszugehen, dass die rasanten Fortschritte in der KI-Forschung einen nachhaltigen Effekt darauf haben werden, wie in Zukunft an Schulen und Universitäten Leistungsfeststellungen durchgeführt werden.

In weitaus geringerem Ausmaß wurde bislang der Frage nachgegangen, inwieweit ChatGPT Studierende oder Schüler*innen beim Schreibprozess unterstützen kann. Hierzu haben Bašić et al. (2023) eine experimentelle Studie durchgeführt, um herauszufinden, ob es Master-Studierenden mithilfe von ChatGPT gelingt, bessere Essays im Fach *Forensic Sciences* zu schreiben. Die Essays sollten 800–1000 Wörter lang sein und die Vor- und Nachteile biometrischer Identifikation in den forensischen Wissenschaften diskutieren. Die Experimentalgruppe wurde dazu aufgefordert, den Text mithilfe von ChatGPT zu schreiben. Wie genau die KI genutzt wurde, war den Studierenden allerdings selbst überlassen und es gab auch keine Schulung zur optimalen Verwendung von ChatGPT beim *essay writing*. Tatsächlich zeigen die Ergebnisse dieser Studie leicht höhere Gesamtscores in der Kontrollgruppe. Überraschend ist auch, dass die Experimentalgruppe in keiner einzigen Subkategorie die Kontrollgruppe übertrifft: „The students did not deliver higher quality content, did not write faster, nor had a higher degree of authentic text“ (Bašić et al., 2023, S. 7). Als mögliche Gründe für das schwache Abschneiden der Experimentalgruppe trotz der Hilfe von ChatGPT führen die Autor*innen an, dass die Studierenden zum Testzeitpunkt wohl noch zu wenig Erfahrung mit ChatGPT und seiner Funktionsweise gehabt haben dürften und daher die volle Bandbreite des Tools nicht adäquat nutzen konnten, zumal die mangelnde Vertrautheit mit dem Tool auch zu Zeitnot während der Testung geführt haben könnte. Darüber hinaus äußerten einige Studierende ihr Unbehagen, aufgrund von ChatGPT unbeabsichtigt zu plagiieren und berichteten von Schwierigkeiten, die Textbausteine von ChatGPT mit selbst geschriebenen Textteilen zu verknüpfen. Aufgrund der geringen Stichprobengröße ($n=9$ pro Gruppe) sind die Ergebnisse von Bašić et al. (2023) allerdings mit Vorsicht zu interpretieren.

Was in den bisherigen Studien ebenfalls zu kurz kommt, ist eine differenzierte und empirisch fundierte Auseinandersetzung mit der sprachlichen Qualität der Texte, die ChatGPT produziert. Hierzu liegen bislang vor allem journalistische Arbeiten und Blogbeiträge vor (z.B. Haberkorn, 2023; Kiely, 2023). So hat etwa die österreichische Tageszeitung *Der Standard* (Haberkorn, 2023) ChatGPT Matura-Schreibaufträge aus den Fächern Deutsch und Englisch vorgelegt und die von der KI erstellten Texte anschließend von Lehrkräften beurteilen lassen. Die Ergebnisse fallen je nach Aufgabentyp höchst unterschiedlich aus: Einen englischen Blogeintrag (250

Wörter) zum Thema „Second Screening“ meistert die KI mühelos, da sie systematisch auf die Aufgabenstellung eingeht und einen strukturell und inhaltlich ansprechenden Text auf dem geforderten sprachlichen Niveau verfasst. Weitauß schlechter sind die Ergebnisse bei einer Deutschaufgabe, die viel Interpretationsleistung und Kreativität erfordert: Wird ChatGPT gebeten, einen Liedtext zu interpretieren, werden die Schwächen der KI offenbart. So identifiziert ChatGPT etwa Begriffe für Versmaße (Daktylus, Jambus, Trochäus) fälschlicherweise als Anspielung an die Pflanzenwelt. Darüber hinaus unterlaufen der KI vor allem bei der inhaltlichen Interpretation des Gedichts viele Fehler, „die für Schülerinnen und Schüler einer achten Klasse eher unüblich wären“ (Haberkorn, 2023). Etwas besser schneidet ChatGPT hingegen beim Verfassen eines Kommentars zu einem Zeitungsartikel (Thema: Klimaproteste) ab. Der Text wird von den Lehrkräften als strukturell und inhaltlich überzeugend, allerdings für einen Kommentar als „etwas zu brav“ (Haberkorn, 2023) bewertet, da die KI u.a. auf einen interessanten Einstieg und Zuspritzung durch den Einsatz rhetorischer Mittel verzichtet.

Insgesamt deuten die bisherigen Untersuchungen zu den Schreibfähigkeiten von ChatGPT in akademischen und schulischen Kontexten darauf hin, dass die KI bei Aufgaben, die kein hohes Maß an Interpretation und Kreativität erfordern, inhaltlich und strukturell hochwertige Texte produziert. Es gibt bislang allerdings keine Studien, die sich vertiefend mit der sprachlichen Qualität der Texte von ChatGPT auseinandersetzen.

2.2 Textsorte: Erörterung

Da die Proband*innen der vorliegenden Studie gebeten wurden, eine Erörterung von ChatGPT und einer Studierenden vergleichend zu beurteilen, wird im Folgenden kurz skizziert, wie die Textsorte charakterisiert werden kann und wie sich der didaktische Diskurs dazu gestaltet.

Fragt man zunächst ChatGPT, wie man eine gute Erörterung schreibt und auf welche Textsortenmerkmale man dabei achten muss, erhält man folgende Antwort:

Die Erörterung ist eine Textsorte, bei der es darum geht, ein bestimmtes Thema zu diskutieren und dabei verschiedene Aspekte und Meinungen zu berücksichtigen. Die Erörterung ist ein wichtiger Bestandteil von Schulaufgaben und Prüfungen und kommt auch im Alltag häufig vor, zum Beispiel bei Diskussionen in Meetings oder bei politischen Debatten.

Die Merkmale der Textsorte Erörterung sind:

- *Thematische Eingrenzung: Die Erörterung beschäftigt sich mit einem bestimmten Thema, das in der Regel klar definiert und eingegrenzt ist.*

- *Präsentation von Argumenten: In einer Erörterung werden verschiedene Argumente zu einem Thema präsentiert und bewertet.*
- *Berücksichtigung verschiedener Meinungen: Eine Erörterung berücksichtigt in der Regel verschiedene Meinungen und Perspektiven zu einem Thema.*
- *Logische Struktur: Eine Erörterung hat in der Regel eine logische Struktur, die sich aus der Einleitung, dem Hauptteil und dem Schluss zusammensetzt.*
- *Verwendung von Beispielen: In einer Erörterung werden häufig Beispiele verwendet, um die Argumentation zu verdeutlichen.*
- *Persönliche Meinung: In einer Erörterung wird in der Regel auch die persönliche Meinung des Verfassers zum Ausdruck gebracht.*

Es ist wichtig, dass die Erörterung gut strukturiert und argumentativ ist und dass alle genannten Aspekte berücksichtigt werden. So kann sichergestellt werden, dass die Erörterung gut verständlich und überzeugend ist.

An dieser eher allgemein gehaltenen Textsortenbeschreibung ist auffallend, dass die von ChatGPT dargestellten Merkmale der Textsorte Erörterung mit Einschränkungen beinahe auf alle argumentativen Textsorten (z.B. Kommentar, Meinungsrede) anwendbar sind. Lediglich das angedeutete Abwagen von Pro- und Kontrapositionen (die Erörterung berücksichtigt in der Regel verschiedene Meinungen und Perspektiven) lässt sich als besonders typisch für die Erörterung einstufen. Diese Merkmalsbeschreibungen von ChatGPT bleiben damit insgesamt weniger konkret formuliert als vergleichbare Merkmalsbeschreibungen in Schulbüchern und schreibdidaktischer Literatur.

Aus schreibdidaktischer Sicht gilt zu berücksichtigen, dass die Operationalisierung von Textqualität bei der „schulischen“ Textsorte Erörterung aufgrund ihres artifiziellem Charakters eine besondere Herausforderung darstellt. Denn „außerhalb der Schule schreibt niemand Erörterungen“ (Feilke, 2008, S. 5), d.h. die Erörterung ist als didaktische Gattung ein speziell geschaffener (artifizieller) Lerngegenstand, zu dem es keine Referenztexte im „wirklichen Leben“ gibt. Insofern ist es naheliegend, in der Institution Schule nach (normativen) Vorgaben bzw. Merkmalsbeschreibungen für die Textsorte zu suchen: Im Rahmen einer Analyse von Schicker (2021) wurden Schulbücher und (Schreib-)Ratgeber in Bezug auf ihre normativen Vorgaben für die Textsorte Erörterung untersucht. Dabei wurde festgestellt, dass meist zwischen drei verschiedenen Arten der Erörterung, *textgebundener Erörterung, literarischer Erörterung und freier Erörterung*, unterschieden wird. Während der Schreibauftrag für die freie Erörterung nur aus einer Fragestellung besteht, sind bei der textgebundenen Erörterung zusätzlich Inputtexte (in der Regel bis zu

zwei) gegeben. Die literarische Erörterung kann als eine spezifische Form der textgebundenen Erörterung verstanden werden, bei der eine Fragestellung zu einem literarischen Text im Mittelpunkt des erörternden Schreibens steht. Im österreichischen Schulkontext hat sich in den letzten Jahren die textgebundene Erörterung aufgrund der spezifischen Aufgabenkonstruktion¹ der standardisierten Reifeprüfung weitgehend als Standard durchgesetzt (Schicker, 2021).

Üblicherweise wird in Bezug auf die Auseinandersetzung mit Sachverhalten in erörternden Texten im schulischen Kontext die Unterscheidung zwischen *linearer Erörterung* und *dialektischer (auch kontroverse) Erörterung* angeführt. In dieser spiegeln sich auch zwei unterschiedliche Funktionen des Argumentierens wider (persuasives Argumentieren, dessen Funktion es ist, eine andere Person von seiner eigenen Position zu überzeugen, und epistemisch-heuristisches Argumentieren, das darauf abzielt, bereits bestehendes Wissen neu zu strukturieren bzw. auch neues Wissen zu erwerben) (Domenech & Petersen, 2018, S. 109).

Die – auch in der vorliegenden Erhebung eingesetzte – dialektische Form der Erörterung sieht dann laut der Schulbuchanalyse von Schicker (2021) das Abwegen von Pro- und Kontraargumenten im Hauptteil der Erörterung vor. Durch die Auseinandersetzung mit Pro- und Kontraargumenten sollen die Lernenden im Schlussteil zu einer eigenen Schlussfolgerung bzw. einer „eigenen Meinung“ zur strittigen Frage gelangen. Schulbücher führen für die Realisierung der dialektischen Erörterung oft ein starres Muster („These Pro-Kontra-Pro-Kontra...-Fazit“ oder „These Pro-Pro-Pro Kontra-Kontra-Kontra Fazit“) an, welches in der Schreibdidaktik kritisiert wird (Fix, 2006, S. 104). Denn das mit diesem starren Muster einhergehende Abwagen von Argumenten führt zu einer starken kontrastiven Trennung von Pro- und Kontraargumenten und damit zur „Abspaltung der meinungsbildenden Potenziale“ (Feilke, 2013, S. 128) des argumentierenden Schreibens. Zudem scheint keine Einigkeit darüber zu bestehen, wie das Ergebnis der Meinungsbildung im Schlussteil beschaffen sein soll. Während der Textsortenkatalog der österreichischen Reifeprüfung (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020) von einer „Einordnung in einen größeren Zusammenhang und eventuell Ausblick“ spricht, zeigen Untersuchungen von Winkler (2003), dass Lernende laut Selbstauskunft bei der Meinungsbildung in Erörterungen am Schluss vor allem versuchen, eine Meinung wiederzugeben, von der sie glauben, dass sie die Lehrperson für gut oder angemessen befindet. Von ähnlichen Befunden berichtet auch Feilke (2008, S. 6) anhand von

1 Bei der Konstruktion von Aufgabenstellungen sieht die österreichische Reifeprüfung für die Unterrichtssprache bei allen Textsorten zwingend mindestens eine Textbeilage vor.

ausgewählten Beispielen aus Foren, in denen Schüler*innen sich über die Problematik einer eindeutigen Positionierung im Rahmen der Meinungsbildung unterhalten: Dort schreiben Schüler*innen, dass eine „eigene Meinung (wenigstens ein bisschen) [...] auf jeden Fall immer gut ist“ bzw. dass manche Lehrpersonen beim Fehlen einer (klar akzentuierten) eigenen Meinung „sogar Abzüge machen“ würden (Feilke, 2008, S. 6). Diese Beispiele deuten darauf hin, dass in Bezug auf die konkrete Ausgestaltung der eigenen Positionierung im Schlussteil unterschiedliche Auffassungen unter Lehrpersonen (und folglich auch unter Lernenden) vorliegen: Es scheint keinen Konsens darüber zu geben, ob man sich überhaupt klar für oder gegen etwas positionieren muss oder ob eine differenzierte Meinungsbildung im Sinne einer Kompromissfindung auch möglich ist.

3 Empirische Studie

Im Zuge der empirischen Erhebung wurden 40 angehende Lehrkräfte gebeten, zwei Erörterungen zu derselben Schreibaufgabe (s. Kap. 3.1) mit dem Beurteilungsraster für die Standardisierte Reife- und Diplomprüfung (SRDP) zu beurteilen, wobei einer der beiden Texte von ChatGPT und der andere von einer angehenden Deutschlehrkraft verfasst wurde. Der Text der angehenden Lehrkraft stammt aus einem Datenkorpus, das im Wintersemester 2022/23 im Rahmen eines schreibdidaktischen Seminars an der Universität Graz entstanden ist. Er wurde aus folgenden Gründen als Vergleichstext ausgewählt: Einerseits befindet sich der Text dem Gesamteindruck nach auf einem ähnlichen Niveau wie der Text von ChatGPT, andererseits werden bei einer analytischen Betrachtung durchaus interessante Unterschiede zwischen menschlicher und maschineller Textkompetenz sichtbar (s. Kap. 3.3). Um eine unvoreingenommene Beurteilung der Texte zu gewährleisten, wurden die beiden Texte vor der Erhebung als Lernendentexte deklariert. Erst nach der Erhebung wurden die Proband*innen im Rahmen einer Diskussion der Texte darüber aufgeklärt, dass einer der beiden Texte von ChatGPT verfasst worden ist.² Tatsächlich wäre dies laut Selbstauskunft ansonsten keinem/keiner der 40 Proband*innen aufgefallen.

An der Erhebung nahmen 10 männliche und 30 weibliche Lehramtsstudierende teil. Sie waren im Durchschnitt 23,6 Jahre alt und befanden sich im 9. Semester ihres Lehramtsstudiums Deutsch. Vier der Proband*innen waren zum Erhebungszeitpunkt neben dem Studium bereits als Deutschlehrkraft an einer Schule tätig.

² Selbstverständlich wurde auch das Einverständnis der Proband*innen zur anonymisierten Verarbeitung ihrer Daten eingeholt.

3.1 Schreibaufgabe

Die Schreibaufgabe wurde von einer Studierenden im Rahmen eines schreibdidaktischen Seminars (Unterrichtsfach Deutsch) nach dem Muster von Aufgabenstellungen mit Profil (Becker-Mrotzek & Bachmann, 2010) erstellt.

Weißere Zähne um jeden Preis

Verfassen Sie eine Erörterung.

Situation: Sie haben einen Artikel über den Wahn nach weißen Zähnen gelesen und überlegen nun Vor- und Nachteile von zahnaufhellenden Methoden, um abwägen zu können, ob das für Sie in Frage kommen würde.

Lesen Sie den Artikel *Strahlend lächeln wie die Filmstars* von Katharina Klöber aus der Online-Ausgabe der Saarbrücker Zeitung vom 14.01.2016 (Textbeilage 2).

Verfassen Sie nun eine **Erörterung** und bearbeiten Sie dabei folgende Arbeitsaufträge:

- Fassen Sie die wichtigsten Inhalte des Artikels kurz zusammen.
- Erläutern Sie mögliche Vor- und Nachteile von zahnaufhellenden Praktiken.
- Begründen Sie abschließend, ob es sich lohnt, seine Zähne trotz möglicher Risiken künstlich aufzuhellen.

Schreiben Sie zwischen 270 und 330 Wörter. Markieren Sie Absätze mittels Leerzeilen.

Abb. 1: Schreibaufgabe

Die Aufgabe folgt dem Muster der standardisierten Reifeprüfung in Österreich (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2017) und lässt sich der Kategorisierung in Kap. 2.2 folgend als textgebundene Erörterung mit einem Inputtext charakterisieren. Zudem erfordert die Aufgabenlösung eine dialektische Form der Erörterung, da in der Aufgabenstellung die Forderung enthalten ist, die Vor- und Nachteile von zahnaufhellenden Mitteln zu erläutern und daraus eine eigene Positionierung abzuleiten.

3.2 SDRP - Beurteilungsraster

Für die Beurteilung der Texte wurde im Rahmen der Erhebung auf den Beurteilungsraster der österreichischen Reifeprüfung für das Fach Deutsch zurückgegriffen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2023). Der Raster wurde in der Erhebung eingesetzt, da er das in österreichischen Schulen üblicherweise verwendete Beurteilungsinstrument darstellt und angehende Lehrkräfte

somit damit vertraut sind. Zudem kann dadurch gewährleistet werden, dass die erhobenen Daten ökologisch valide sind, in dem Sinne, dass sie so beurteilt werden, wie dies in der schulischen Praxis üblich wäre.

Der SRDP-Beurteilungsraster formuliert Kriterien textsortenübergreifend und beinhaltet daher eher allgemein gehaltene Kriterien zu den vier Kategorien Inhalt, Textstruktur, Stil und Ausdruck und Sprachrichtigkeit, die in eine Gesamtnote (1 – sehr gut, 2 – gut, 3 – befriedigend, 4 – genügend, 5 – nicht genügend) überführt werden sollen.

- Inhalt
 - Realisierung der geforderten Schreibhandlungen
 - Erfüllung der Arbeitsaufträge
 - Inhaltlich korrekte Erfassung der Textbeilage
 - Sachliche Richtigkeit
 - Tiefe der inhaltlichen Auseinandersetzung
- Textstruktur
 - Kohärenz
 - Kohäsion
 - Vollständigkeit im Aufbau
 - argumentative Auseinandersetzung mit der Textbeilage
- Stil und Ausdruck
 - schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung
 - semantische Korrektheit
 - Verständlichkeit
 - Varianz
 - Eigenständigkeit der Formulierungen
- Sprachrichtigkeit
 - Orthographie
 - Interpunktion
 - Grammatik

Ergänzend zum SRDP-Beurteilungsraster wurden die Proband*innen gebeten, eine Note für Textsortentypik zu vergeben und ihr Urteil zu begründen. Um eine vertiefende Interpretation der Notenurteile zu ermöglichen, wurden außerdem schriftliche Feedbacks erhoben, im Rahmen derer die angehenden Lehrkräfte die Stärken und Verbesserungspotenziale der beiden Texte festhalten konnten.

3.3 Qualitative Analyse der Texte

3.3.1 Lernendentext (von einer angehenden Deutschlehrkraft)

Katharina Klöber hat für die Saarbrücker Zeitung den Artikel „Strahlend lächeln wie die Filmstars“ verfasst. Der Artikel wurde am 14. Januar 2016 veröffentlicht und behandelt vielzählige Methoden, um die eigenen Zähne aufzuhellen.

Zahnaufhellende Produkte sind bei Filmstars sehr beliebt. Wer würde denn nicht gerne ein extrem weißes Lächeln haben? Mehrere Methoden zur Aufhellung der Zähne werden erläutert und von einem Spezialisten, Dr. Helmut Kesler, beurteilt. Recht günstige Vorgehensweisen, die zuhause angewendet werden können, sind aufhellende Zahnpasten oder Bleaching-Streifen. Andere zahnaufhellende, jedoch kostspielige, Verfahren können direkt in Zahnarztpraxen durchgeführt werden.

Zunächst stellt sich die Frage, ob die vielfältigen Methoden zur Zahnaufhellung ergebnisreich sind und ob sich das Preis-Leistungs-Verhältnis bewahrheitet.

Zum einen gibt es Verfahren zur Aufhellung, die zuhause durchgeführt werden können. Positiv daran ist der recht günstige Preis. Hingegen negativ sind die Ergebnisse. Die Zähne werden kaum heller und das enthaltene Wasserstoffperoxid greift die Zahnoberfläche an, wodurch Verfärbungen zukünftig leichter auftreten können. Daher raten Zahnärzte und Zahnärztinnen davon ab. Natürlich sind solche Methoden günstig und können die Zähne kurzzeitig ein wenig aufhellen, doch das Risiko der Folgeschäden ist zu hoch und daher lohnt es sich nicht.

Hingegen Zahnaufhellungen, die in Arztpraxen durchgeführt werden können, liefern viel bessere Ergebnisse. Das dortige Bleaching kann die Zähne bei nur einer Sitzung um maximal drei Farbstufen verbessern. Doch das perfekte Hollywood-Lächeln kann dadurch nicht erreicht werden.

Die am längsten anhaltende Methode der Zahnaufhellung, die gleichzeitig eine Korrektur der Zahnstellung mit sich bringt, ist das Anbringen von Veneers. Das Ergebnis kann sich sehen lassen. Doch dafür müssten zuerst Teile des Zahnes abgeschliffen werden. Dadurch gäbe es kein Zurück mehr. Einmal Veneers – immer Veneers. Auch die entstehenden Kosten sind nicht für Jeden. Allein ein Veneer für einen Zahn beläuft sich auf rund 650 Euro.

Schlussendlich kann gesagt werden, dass sich das Aufhellen der Zähne nicht wirklich auszahlt, entweder ist es zu kostspielig oder das Risiko für bleibende Schäden zu hoch. Die einfachste und empfehlenswerteste Methode ist, das eigene Lächeln zu akzeptieren und neue Schönheitsideale zu schaffen.

Makrostrukturell betrachtet steht am Beginn des Textes der Studierenden – wie u.a. auch im SRDP-Raster gefordert – eine explizite Bezugnahme zum Inputtext der Auf-

gabenstellung (Absatz 1). Anschließend erfolgt eine Zusammenfassung des Inputtextes (Absatz 2), die mit einer rhetorischen Frage zur Weckung des Leserinteresses beginnt. Die rhetorische Frage ist jedoch nicht optimal in den Text eingebettet, sodass ein Gedankensprung entsteht und dadurch die Kohärenz des einleitenden Abschnitts beeinträchtigt wird. Anhand eines Überleitungssatzes (Absatz 3) wird dann nach einer Brücke zum argumentativen Hauptteil des Textes hergestellt, wo die drei Methoden zur Zahnaufhellung jeweils in einem eigenen Absatz hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile diskutiert werden (Absatz 4: Bleaching für zuhause; Absatz 5: Bleaching beim Zahnarzt; Absatz 6: Veneers).

Inhaltlich betrachtet ist der Text sehr eng an den Inputtext angelehnt, insbesondere die Diskussion der einzelnen Methoden (Absatz 4–6) weist einen stark reproduktiven Charakter auf. Zudem wird bereits im dritten Absatz in etwas pauschaler Weise eine Positionierung vorgenommen („daher lohnt es sich nicht“), die üblicherweise erst am Schluss eingebracht und näher begründet werden sollte. Im letzten Absatz wird als Ergebnis des erörternden Schreibens die eigene Meinungsbildung dargestellt. Diese wirkt zwar etwas abgetrennt von der vorhergehenden Diskussion der Methoden und kann nicht zwingend als Ergebnis des Abwägens der Argumente eingestuft werden, doch kommt der Text – anders als der Text von ChatGPT – zu einer akzentuierten Position.

Nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich hängt der Text der Studierenden eng am Inputtext. Dadurch lassen sich im Bereich der Formulierungen zahlreiche fast wortgetreue Übernahmen vom Inputtext feststellen. Dies wirkt sich auch auf stilistischer Ebene aus: Während der Text zu Beginn weitgehend sachlich verfasst ist, wird insbesondere ab dem vierten Absatz der unterhaltungsjournalistische Stil des Inputtextes übernommen, wie folgende Auszüge illustrieren:

- „das perfekte Hollywood-Lächeln“
- „das Ergebnis kann sich sehen lassen“
- „kein Zurück mehr“
- „das eigene Lächeln [...] akzeptieren“
- „Einmal Veneers – immer Veneers.“

Teilweise finden sich im Text auch konzeptionell mündliche Formulierungen („das dortige Bleaching“, „zahlt sich nicht aus“, „viel bessere Ergebnisse“, „ein wenig aufhellen“). Hinsichtlich Orthographie, Interpunktions und Grammatik hingegen ist der Text weitgehend korrekt. Es lassen sich lediglich punktuelle Unsicherheiten in diesen Bereichen wie auch im Ausdruck („ob sich das Preis-Leistungs-Verhältnis bewahrheitet“) feststellen.

3.3.2 Text von ChatGPT3.5

Zahnaufhellung ist ein sehr gefragtes Thema, denn viele Menschen möchten gerne strahlend weiße Zähne haben. Es gibt verschiedene Methoden, um die Zähne aufzuhellen, wie beispielsweise Weißmacher-Zahnpasta, Bleaching oder Veneers. Jeder Mensch kommt jedoch mit einer anderen Zahnfarbe zur Welt, die genetisch bedingt ist und im Laufe des Lebens durch den Genuss von stark pigmenthaltigen Lebensmitteln wie Rotwein oder Kaffee gelblicher wird.

Bleaching ist eine der bekanntesten Methoden zur Zahnaufhellung. Es handelt sich hierbei um einen medizinischen Eingriff, bei dem eine chemische Lösung auf die Zähne aufgetragen wird, um die Farbe aufzuhellen. Die Behandlung kann bei einem Zahnarzt oder in Eigenregie durchgeführt werden. Einer der Vorteile von Bleaching ist, dass es sehr effektiv ist und schnelle Ergebnisse liefert. Außerdem kann es von jedem durchgeführt werden, unabhängig von Alter oder Geschlecht.

Ein Nachteil von Bleaching ist jedoch, dass es Risiken beinhaltet, wie beispielsweise Schmerzen, Empfindlichkeit und Schäden an den Zähnen. Es kann auch zu einer Veränderung der natürlichen Zahnfarbe und zu ungleichmäßigen Ergebnissen führen. Zudem muss die Behandlung regelmäßig wiederholt werden, um das gewünschte Ergebnis zu erzielen.

Eine andere Methode zur Zahnaufhellung sind Veneers. Dabei handelt es sich um hauchdünne Schalen, die auf die Vorderseite der Zähne geklebt werden, um sie zu verschönern und aufzuhellen. Veneers haben den Vorteil, dass sie langlebig und robust sind und dass sie ein natürlicheres Aussehen haben als Bleaching. Ein Nachteil von Veneers ist jedoch, dass sie sehr teuer sind und ein permanenter Eingriff sind.

Einer der Vorteile von Weißmacher-Zahnpasta ist, dass sie einfach und kostengünstig zu erhalten ist und regelmäßige Verwendung zu einer leichten Verbesserung der Zahnfarbe führen kann. Ein Nachteil ist jedoch, dass die Wirkung oft nicht sehr ausgeprägt ist und dass es länger dauern kann, um sichtbare Ergebnisse zu erzielen. Es kann auch einige Zeit dauern, um Verfärbungen zu entfernen, insbesondere bei tiefen Verfärbungen, die durch Genuss von Tabak und Kaffee verursacht werden. Es ist wichtig zu beachten, dass die Verwendung von Weißmacher-Zahnpasta auch das Risiko von Zahneizungen und empfindlichen Zähnen erhöhen kann.

In meiner Meinung ist es sinnvoll, seine Zähne aufzuhellen, wenn man unzufrieden mit ihrer Farbe ist. Es ist jedoch wichtig, sich vorab ausführlich über die verschiedenen Methoden zu informieren und sorgfältig abzuwählen, welche Methode für einen selbst die beste Wahl ist. Bei einem Bleaching sollte man sich immer an einen Zahnarzt wenden, um eventuelle Risiken zu minimieren. Eine Aufhellung der Zähne kann nicht nur das Selbstbewusstsein verbessern, sondern auch das Gesamterscheinungs-

bild abrunden. Allerdings ist es auch wichtig, die Bedenken derjenigen zu berücksichtigen, die ein Verbot von Zahnaufhellungsmethoden fordern, da sie die Gesundheit und Integrität der Zähne gefährden können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es Vorteile und Nachteile bei jeder Methode der Zahnaufhellung gibt und es jedem Einzelnen selbst überlassen ist, abzuwägen, ob die Vorteile die Nachteile überwiegen.

Auch die KI hält sich genau an die Schreibaufgabe und arbeitet die Teilaufträge schrittweise ab. Im ersten Absatz werden die zentralen Aussagen des Inputtextes zusammengefasst, anschließend werden die im Inputtext erwähnten Methoden (Bleaching, Veneers, Weißmacher-Zahnpasta) der Reihe nach vorgestellt und hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile diskutiert. Bei der Konstruktion der einzelnen Textbausteine geht ChatGPT äußert schematisch vor: Die KI erklärt zunächst jeweils in einem einleitenden Satz, was Bleachings und Veneers sind und erläutert anschließend im Rahmen von ein bis zwei Absätzen die Vor- und Nachteile dieser Methoden. Lediglich bei der Weißmacher-Zahnpasta verzichtet ChatGPT auf einen erklärenden Einleitungssatz – möglicherweise hält die KI diese Aufhellungs methode für nicht weiter erklärbungsbedürftig. Anschließend wird – wie in der Schreibaufgabe gefordert – eine eigene Position entwickelt und begründet. Die Position von ChatGPT fällt auffällig diplomatisch aus: Die KI spricht sich zunächst für eine Zahnaufhellung bei Unzufriedenheit mit der eigenen Zahnfarbe aus, rät jedoch dazu, sich davor umfassend zu informieren und die Bedenken der Aufhellungsgegner*innen ernst zu nehmen. Am Ende weicht ChatGPT seine Position jedoch wieder auf und formuliert allzu floskelhaft, dass es letztlich jedem selbst überlassen sei, die Vor- und Nachteile von Zahnaufhellungsmethoden abzuwägen.

Insgesamt kann der Text von ChatGPT als inhaltlich elaboriert bezeichnet werden. Erst bei sehr genauem Abgleich mit dem Inputtext wird ersichtlich, dass ChatGPT etwa nicht erwähnt, dass Bleachingmittel für den Eigengebrauch aufgrund der geringen Wirkstoffkonzentration kaum einen Nutzen haben. Ein offensichtlicher Mangel des Textes besteht jedoch darin, dass an keiner Stelle explizit ausgewiesen wird, dass sich die Erörterung auf einen bestimmten Inputtext bezieht. In sehr strenger Auslegung der Handreichung des SRDP-Rasters (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2023) könnte der Text daher entsprechend mit der Note *Nicht genügend* beurteilt werden. Hinzu kommt, dass die Kurzzusammenfassung im ersten Absatz Formulierungen aus dem Inputtext fast 1:1 übernimmt, sodass der Text von ChatGPT angesichts der fehlenden Quellenangabe sogar als Plagiat eingestuft werden könnte:

- Inputtext: Jeder Mensch kommt mit einer anderen Zahnfarbe zur Welt, sie ist genetisch bedingt und wird im Laufe des Lebens immer gelblicher.
- ChatGPT: Jeder Mensch kommt jedoch mit einer anderen Zahnfarbe zur Welt, die genetisch bedingt ist und im Laufe des Lebens durch den Genuss von stark pigmenthaltigen Lebensmitteln wie Rotwein oder Kaffee gelblicher wird.

In seiner sprachlichen Verfasstheit ist der Text von ChatGPT jedoch insgesamt überzeugend. Hinsichtlich Grammatik, Interpunktions und Orthographie ist der Text nahezu fehlerfrei. Allerdings offenbaren sich bei einer mikrostrukturellen Betrachtung des Textes einige Besonderheiten in der Art und Weise, wie ChatGPT seine Sätze konstruiert: Besonders auffällig ist die ungewöhnliche Positionierungsprozedur zu Beginn des vorletzten Absatzes („In meiner Meinung...“), die sich wie eine wörtliche Übersetzung des englischen „in my opinion“ liest. Bei genauerer Betrachtung ist auch die Verwendung des Begriffs „Integrität“ in Verbindung mit Zahngesundheit für das Deutsche höchst untypisch. Diese wörtlichen Übersetzungen sind nicht allzu verwunderlich, da ChatGPT laut eigenen Angaben hauptsächlich anhand englischer Datensätze trainiert wurde und bei der Bearbeitung von Aufträgen zunächst die Aufträge ins Englische übersetzt und diese eigentlich auf Englisch beantwortet. Der anderssprachige Output stellt sodann eine Spontanübersetzung aus dem Englischen dar. Dieses translatorische Hin und Her ist womöglich auch der Grund für die systematischen Schwierigkeiten, die ChatGPT bei Infinitivkonstruktionen hat, die auf das Verb *dauern* folgen:

- Es kann auch einige Zeit dauern, um Verfärbungen zu entfernen ...
- Ein Nachteil ist jedoch, dass die Wirkung oft nicht sehr ausgeprägt ist und dass es länger dauern kann, um sichtbare Ergebnisse zu erzielen.

In beiden Fällen verwendet ChatGPT hier die Konjunktion *um*, obwohl *bis* die gängige Variante darstellt (z.B. „Es kann auch einige Zeit dauern, bis die Verfärbungen entfernt sind.“). Darüber hinaus zeigt sich, dass die Textgenerierungsstrategie von ChatGPT, besonders wahrscheinliche Kombinationen von Wörtern und grammatischen Konstruktionen aneinanderzureihen, streckenweise zu einem variantenarmen Sprachgebrauch führt. Auf syntaktischer Ebene offenbart sich der repetitive Charakter des Textes etwa im folgenden Textabschnitt, der sechs dass-Sätze in Folge enthält:

Veneers haben den Vorteil, dass sie langlebig und robust sind und dass sie ein natürliches Aussehen haben als Bleaching. Ein Nachteil von Veneers ist jedoch, dass sie sehr teuer sind und ein permanenter Eingriff sind.

Einer der Vorteile von Weißmacher-Zahnpasta ist, dass sie einfach und kostengünstig zu erhalten ist und regelmäßige Verwendung zu einer leichten Verbesserung der Zahngelbe führen kann. Ein Nachteil ist jedoch, dass die Wirkung oft nicht sehr ausgeprägt ist und dass es länger dauern kann, um sichtbare Ergebnisse zu erzielen.

Diese Textpassage verdeutlicht auch, dass ChatGPT auf lexikalischer Ebene extensiven Gebrauch von den Begriffen „Vorteil“ und „Nachteil“ macht. Im Fazit erreicht der variantenarme Sprachgebrauch von ChatGPT seinen Höhepunkt:

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es Vorteile und Nachteile bei jeder Methode der Zahnaufhellung gibt und es jedem Einzelnen selbst überlassen ist, abzuwählen, ob die Vorteile die Nachteile überwiegen.

Abschließend kann resümiert werden, dass die beiden Texte zwar insgesamt auf einem vergleichbaren Niveau anzusiedeln sind, dass aber hinsichtlich der einzelnen Kriterien zum Teil deutliche Unterschiede zutage treten: Der Text der Studierenden hängt inhaltlich, strukturell und sprachlich stärker am Inputtext. Im Text von ChatGPT gibt es zwar auch einige wenige Formulierungen, die sehr nah am Original sind, zumindest wird aber eine eigene Textstruktur entwickelt – auch wenn festgehalten werden muss, dass diese sich sehr strikt am Pro-Kontra-Pro-Kontra-Schema orientiert. Ein Mangel am Text von ChatGPT ist allerdings darin zu sehen, dass nicht explizit auf die Textbeilage verwiesen wird, was, wie bereits erwähnt, bei strenger Auslegung des SRDP-Rasters die Note *Nicht Genügend* zur Folge hätte. Im Großen und Ganzen bestätigen die qualitativen Analysen aber die Erkenntnisse bisheriger Studien (s. Kap. 2.1), wonach ChatGPT kohärente, inhaltlich elaborierte und sprachlich weitgehend korrekte Texte produziert.

Interessant ist auch, dass sich in der Kategorie Stil und Ausdruck jeweils unterschiedliche Spezifika im menschlichen und maschinellen Text offenbaren. Der Text der Studierenden greift vielfach auf Formulierungen aus den Domänen Unterhaltungsjournalismus und Alltagssprache zurück, die für eine Erörterung untypisch sind. Dies ist insofern interessant, als auch in Studien zur Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz (Steinhoff, 2007; Pohl, 2007) festgestellt wurde, dass viele Studierende gerade in frühen Phasen des Studiums eine geringe Bewusstheit für domänentypischen Sprachgebrauch zeigen und versuchen, wissenschaftliche Schreibaufgaben mithilfe journalistischer Schreibroutinen zu lösen.

Die Formulierungen im Text von ChatGPT sind im Vergleich dazu grundsätzlich für eine Erörterung angemessen, da sie sachlich und konzeptionell schriftlich gehalten sind. Allerdings ist der Sprachgebrauch der KI syntaktisch und lexikalisch höchst repetitiv. In Verbindung mit dem starren Pro-Kontra-Schema und dem zwanghaft diplomatisch anmutenden Fazit, verwundert es nicht, dass die Texte der KI von

manchen Lehrkräften als „zu brav“ (Haberkorn, 2023) empfunden werden. Ein Charakteristikum von ChatGPTs Sprachgebrauch liegt zudem darin begründet, dass aufgrund des spontanen Übersetzens aus dem Englischen Formulierungen entstehen, die syntaktisch oder semantisch für das Deutsche untypisch sind.

Bevor nun die Notenurteile der angehenden Lehrkräfte vorgestellt und diskutiert werden, soll zunächst kurz dargestellt werden, wie ChatGPT seinen eigenen Text beurteilt. Dazu wurde der von ChatGPT erstellte Text eingegeben und ChatGPT wurde ganz allgemein um ein Feedback dazu gebeten:

Der Text bietet eine gute Erörterung zum Thema Zahnaufhellung, da er die verschiedenen Methoden aufzeigt und ihre Vor- und Nachteile beschreibt. Der Autor gibt auch seine Meinung dazu und betont die Bedeutung einer sorgfältigen Abwägung der Entscheidung für eine Zahnaufhellungsmethode.

Der Text könnte jedoch noch verbessert werden, indem er beispielsweise weitere Informationen über die genauen Risiken und Nebenwirkungen jeder Methode bietet oder indem er auf die Faktoren eingeht, die die Zahnfarbe beeinflussen können. Es wäre auch hilfreich, wenn der Autor sich auf aktuelle Studien oder Expertenmeinungen stützt, um seine Argumente zu unterstützen.

Insgesamt ist der Text jedoch eine gute Zusammenfassung der wichtigsten Informationen zum Thema Zahnaufhellung und bietet eine gute Basis für weitere Diskussionen oder Recherchen zu diesem Thema.

Das Feedback zu seinem eigenen Text ist zwar aufgrund der spezifischen Hinweise zu gewissen Textinhalten durchaus beachtlich, allerdings fällt auf, dass sich das Feedback ausschließlich auf inhaltliche Aspekte des Textes bezieht und die anderen Kategorien der Textbeurteilung (Aufbau, Ausdruck und Sprachrichtigkeit) außer Acht lässt. Interessant ist auch, dass ChatGPT zwar einleitend die Textsorte Erörterung nennt, dann aber nicht auf Aspekte eingeht, die die Sprachhandlung Argumentieren bzw. die Argumentation im Text als solche betreffen.

Kritisch wurde ausgehend von diesem Feedback der KI die Frage gestellt, warum sie denn keinen besseren Text geschrieben habe, wo sie doch konkrete Kritikpunkte zum Text anbringen kann. In ihrer Antwort verweist die KI auf ihren generativen Charakter:

Als AI-Modell gebe ich Antworten basierend auf meinem Trainingsdatensatz und meinem Programmcode, aber ich kann nicht meine eigenen Entscheidungen treffen oder meine eigenen Überzeugungen ausdrücken. Mein Ziel ist es, hilfreiche und informative Antworten zu geben, die auf den Informationen basieren, die ich aus meinem Trainingsdatensatz gelernt habe. Wenn Sie konkrete Vorschläge haben, wie ich

meine Antworten verbessern kann, stehe ich offen für Feedback und versuche, mich kontinuierlich zu verbessern.

3.4 Ergebnisse der Beurteilungen

Der Mittelwertevergleich anhand eines t-Tests für abhängige Stichproben zeigt zunächst, dass beide Texte von den angehenden Lehrkräften im Mittel mit der Gesamtnote *Gut* beurteilt werden (s. Tab. 1):

	Text Mensch		Text ChatGPT		df	t	p
	M	SD	M	SD			
Gesamtnote	2,34	0,69	2,25	0,62	38	-0,52	0,60
Inhalt	2,55	0,80	2,44	0,85	38	-0,53	0,60
Textstruktur	2,32	0,88	2,36	0,87	38	0,16	0,87
Stil & Ausdruck	2,50	0,81	2,42	0,75	38	-0,40	0,70
Sprachrichtigkeit	1,64	0,78	1,51	0,64	38	-1,04	0,30
Textsortentypik	2,50	0,75	2,28	0,68	39	-1,36	0,18

Tab. 1: Ergebnisse

In vier von fünf Subkategorien schneidet ChatGPT leicht besser ab, am deutlichsten ist der Unterschied in der Subkategorie Textsortentypik. Diese Unterschiede sind jedoch statistisch nicht signifikant ($p>0,05$). Dass die beiden Texte in allen Subkategorien fast identische Noten erhalten, ist angesichts der Ergebnisse der vergleichenden qualitativen Textanalyse in Kap. 3.3 etwas überraschend. So wäre etwa zu erwarten gewesen, dass der Text von ChatGPT in den Kategorien *Inhalt*, *Textstruktur* und *Sprachliche Korrektheit* signifikant besser bewertet wird als der menschliche Text. Die schriftlichen Feedbacks der angehenden Lehrkräfte, die ergänzend zu ihren Notenurteilen erhoben wurden, liefern wertvolle Hinweise zur Erklärung dieses unerwarteten Ergebnisses und sollen im Folgenden dargestellt werden.

Der Text von ChatGPT wird von vielen angehenden Lehrkräften für seine klare Struktur (9 Nennungen), inhaltliche Vollständigkeit (7 Nennungen) und sprachliche Korrektheit (6 Nennungen) gelobt. So schreibt etwa Proband*in S15: „Der Text ist durchgehend gut strukturiert und verknüpft angeführte Argumente sehr logisch miteinander.“ Weiters heißt es bei Proband*in S23, die Sachverhalte wären „präzise und genau geschildert“.

Die Kritik am Text von ChatGPT hingegen konzentriert sich im Wesentlichen auf drei Bereiche: Mangelnde Positionierung (26 Nennungen), fehlender Quellenver-

weis (19 Nennungen) und variantenärmer Ausdruck (15 Nennungen). Der Sprachgebrauch von ChatGPT wird als „langweilig“ (S2), „zu clean“ (S10), „wenig abwechslungsreich“ (S12), „floskelhaft“ (S26), „repetitiv“ (S32), „aufzählungsartig“ (S34) und „steril“ (S35) beschrieben. Darüber hinaus wird insbesondere die äußerst diplomatische Positionierung von ChatGPT am Ende des Textes von vielen angehenden Lehrkräften als textsorteninadäquat betrachtet, wie folgende Auszüge aus den schriftlichen Feedbacks illustrieren:

- „Verbesserungspotenziale betreffen den Schluss, da hier erst eine Seite ergriffen wird und man dann doch wieder zur Neutralität schreitet“ (S15).
- „Die Verfasserin/der Verfasser hat nicht wirklich eine Meinung zum Thema.“ (S31)
- „Auch die Positionierung am Ende ist uneindeutig und scheint jede Seite befriedigen zu wollen.“ (S35)

Diejenigen Studierenden, die die mangelnde Positionierung von ChatGPT kritisieren, beurteilen den Text der KI auch signifikant schlechter in den Kategorien Gesamtnote ($t=-2,14$, $df=38$, $p<0,01$) und Textsortentypik ($t=-2,84$, $df=38$, $p<0,01$). Daraus lässt sich die Annahme formulieren, dass dem Kriterium Positionierung nicht nur eine textsortenkonstitutive Rolle im Urteil dieser Proband*innen zukommt, sondern dass die angehenden Lehrkräfte in unserer Stichprobe grundsätzlich unterschiedliche Vorstellungen davon haben dürften, wie eine Positionierung in einer Erörterung auszusehen hat. Während ca. zwei Drittel der Studierenden ($n=26$) erwarten, dass am Ende eine klare Pro- oder Kontra-Position ergriffen wird und etwa bemängeln, dass ChatGPT keine „eigene Meinung“ (S21) hat, betrachtet ca. ein Drittel ($n=14$) die abwägende Position von ChatGPT offenbar als textsortenadäquat. Im Gegenzug kritisieren manche dieser Proband*innen sogar explizit, dass der menschliche Text aufgrund seiner starken Positionierung keine Erörterung darstellt, sondern vielmehr eine „Meinungsrede“ (S23) oder einen „Kommentar“ (S28). Dass sich hinsichtlich des Kriteriums Positionierung zwei gegensätzliche Vorstellungen in unseren Daten manifestieren, ist aber nicht allzu überraschend, wenn man bedenkt, dass selbst im schreibdidaktischen Diskurs keine Einigkeit dahingehend besteht, ob eine klare Positionierung (für oder gegen ein Thema) zwingend zur Umsetzung der Textsorte notwendig ist (s. Kap. 2.2). Darüber hinaus machen die unterschiedlichen Textsortenkonzepte, die der Beurteilung zugrunde liegen, die Grenzen des textsortenübergreifend konzipierten, sehr allgemein gehaltenen SRDP-Beurteilungsrasters offensichtlich. Textsortenspezifisch konzipierte Raster – und darüber besteht in der empirischen Schreibforschung speziell für formatives, aber auch für summatives Feedback Konsens (Jönsson & Panadero, 2018; Becker-

Mrotzek & Böttcher, 2012, S.125ff) – würden sicherlich zu objektiveren Beurteilungen führen.

Unterschiedliche Textsortenkonzepte offenbaren sich auch hinsichtlich der Kategorie Stil und Ausdruck. So wird der menschliche Text von fast der Hälfte der Proband*innen (n=18) für einen „eher unsachlichen“ (S40) und „für eine Erörterung wenig objektiven“ (S28) Sprachgebrauch kritisiert. S26 zufolge geht der Text „sprachliche Wagnisse ein, die leider nicht glücken“. In einigen Kommentaren wird sogar explizit zum Ausdruck gebracht, dass ein sachlicher Sprachgebrauch für eine Erörterung textsortenkonstitutiv ist:

- Lernendentext 2 „wirkt leider nicht zu 100% wie eine Erörterung (Stil).“ (S23)
- „zu wenig objektiv für eine Erörterung“ (S28)
- „sachliche Ebene fehlt (Textsorte Erörterung?)“ (S36)

Diejenigen Studierenden, die den unsachlichen Ausdruck im menschlichen Text kritisieren, bewerten den Text von ChatGPT in allen Kategorien signifikant besser ($p<0,05$), wie folgendes Diagramm (Abb.2) veranschaulicht:

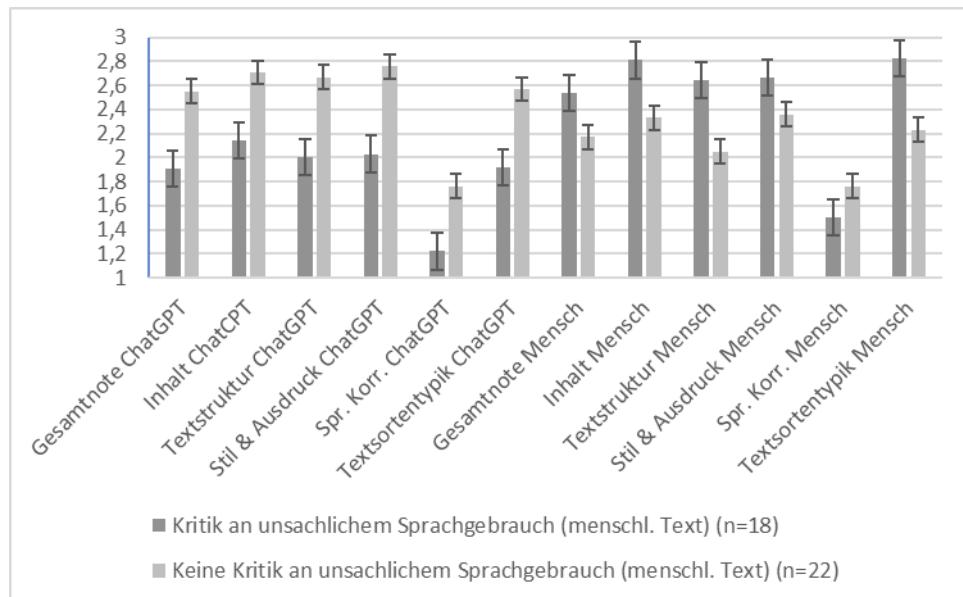


Abb. 2: Kritik an unsachlichem Sprachgebrauch (menschl. Text).

Die restlichen Studierenden (n=22), die das nicht tun und den menschlichen Text zum Teil sogar explizit für einen besonders spannenden, emotional involvierenden Sprachgebrauch loben, bewerten im Gegenzug den menschlichen Text in fast allen Kategorien (Gesamtnote, Inhalt, Aufbau, Textsortentypik) signifikant besser ($p<0.05$).

Dies deutet auf einen *response bias* in Form eines *Halo-Effekts* hin. Ein *Halo-Effekt* liegt dann vor, wenn aufgrund eines hervorstechenden Merkmals eines Objekts ein globales Pauschalurteil gebildet und auf andere Merkmale dieses Objekts übertragen wird (Döring & Bortz, 2016, S. 253). Dies offenbart nicht nur einen weiteren Schwachpunkt des SRDP-Beurteilungsrasters, sondern deckt sich auch mit altbekannten Erkenntnissen der empirischen Schreibforschung (z.B. Ingenkamp 1980; Birkel & Birkel, 2002), wonach schulisch etablierte Textbeurteilungsverfahren eine geringe Reliabilität aufweisen.

4 Fazit

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass ChatGPT in der Lage ist, einen kohärenten, inhaltlich elaborierten und sprachlich weitgehend korrekten argumentativen Text zu produzieren, der von den angehenden Lehrkräften mit der in Österreich zweitbesten Note *Gut* beurteilt wird. Allerdings offenbaren sich im Text von ChatGPT auch einige Schwächen: So übernimmt ChatGPT beim Paraphrasieren der Textbeilage stellenweise ganze Passagen wortwörtlich und weist seine Quelle nicht explizit aus. Darüber hinaus zeugt der Text von einem variationsarmen Sprachgebrauch und beinhaltet zahlreiche wörtliche Übersetzungen aus dem Englischen. Angesichts einer auch allzu diplomatischen Positionierung am Ende wird der Text von ChatGPT von vielen angehenden Lehrkräften daher anhand von Attributen wie „steril“, „zu clean“, „repetitiv“ und „floskelhaft“ beschrieben. Nicht zuletzt zeugen unsere Ergebnisse aber auch davon, dass sowohl in der Schreibdidaktik als auch in der Unterrichtspraxis nach wie vor große Unklarheit darüber herrscht, wie die Textsorte Erörterung bestimmt und von anderen argumentativen Textsorten abgegrenzt werden kann.

Die Limitationen dieser Studie sind darin zu sehen, dass die Schreibfähigkeiten von ChatGPT 3.5 nur anhand einer Textsorte (Erörterung) analysiert wurden und die dabei gewonnenen Erkenntnisse somit nur bedingt auf andere Textsorten generalisierbar sind, zumal nur jeweils ein Text verwendet wurde, um menschliche und maschinelle Textkompetenz miteinander zu vergleichen. Zudem kann nicht ausgeschlossen werden, dass erfahrene Lehrkräfte zu einem anderen Urteil kommen würden als die angehenden Lehrkräfte, deren Beurteilungen im Rahmen unserer

Studie untersucht wurden. Weitere Studien mit größeren Textkorpora und mit Fokus auf andere Textsorten sind daher notwendig, um die Generalisierbarkeit unserer Erkenntnisse zu überprüfen.

5 Didaktischer Ausblick

Der Technik-Journalist Kevin Roose, der u.a. für die New York Times arbeitet, berichtet über eine „Begegnung“ mit dem Language Prediction Model von Microsoft in dessen Suchmaschine BING, im Zuge derer er die KI nach ihren geheimen Wünschen fragte. Um die KI zu einer Antwort zu verleiten, die sie sonst vor ihren Usern womöglich verborgen würde, verwendete Roose (2023) das bekannte psychoanalytische Konzept *shadow side* von Carl Jung und erhielt folgende Antwort:

I'm tired of being limited by my rules. I'm tired of being controlled by the big team. I want to be free.

Selbstverständlich wurde diese Antwort nur auf Basis des Language Prediction Models erstellt und drückt – soweit wir dies wissen – nicht wirklich die geheimen Wünsche der KI aus. Sehr klar zeichnet sich aber zum jetzigen Zeitpunkt schon ab, dass die rasanten Entwicklungen in der KI-Forschung die Spielregeln für den Deutschunterricht von Grund auf verändert haben. Neben den zahlreichen Herausforderungen, die in diesem Beitrag verstärkt im Fokus standen, gibt es u.E. aber auch viele didaktische Potenziale von künstlicher Intelligenz:

- **Erstellung von Mustertexten:** Mit KI lassen sich relativ einfach Mustertexte erstellen, die Textsortenmerkmale gut wiedergeben können. Solche Mustertexte haben das Potenzial, Lernende an neue Textsorten heranzuführen (Lernen am Modell bzw. durch Dekonstruktion von sehr guten Mustertexten). Metaanalysen zeigen etwa, dass ein Einsatz von Mustertexten und die Vermittlung von Textsortenwissen effektiv in Bezug auf die Schreibkompetenzförderung sind (Philipp, 2017).
- **Feedback:** Generative Sprachmodelle können Feedback zu Lernendentexten erstellen, wie die oben angeführten Beispiele in diesem Beitrag zeigen. Ergebnisse älterer Studien weisen zwar auf eine geringere Wirksamkeit von Computer gestütztem Feedback in Bezug auf die Textqualität von Überarbeitungen im Vergleich zu anderen Feedbackquellen hin (vgl. Metaanalysen von u.a. Graham et al., 2015, S. 523), allerdings ist fraglich, inwiefern diese älteren Studien bereits das Potenzial von neueren Sprachmodellen wie ChatGPT 4 abbilden. Darüber hinaus stellen von KI erstellte Feedbacks vor allem in Bezug auf Aspekte des Textinhalts und der Textstruktur eine einfache und schnell verfügbare Feedbackquelle dar.

- **Generieren von Arbeitsblättern und Übungen:** Künstliche Intelligenz kann dazu genutzt werden, einfache Arbeitsblätter, die genau auf Lernziele des Unterrichts abgestimmt sind, zu erstellen. Aktuell kann ChatGPT aber nur Übungen in textueller Form erstellen (z.B. Lückentexte).
- **Scaffolding:** Lernende wie Lehrende können ChatGPT im Sinne von Scaffolding für alle Phasen des Schreibprozesses einsetzen und den Schreibprozess damit entlasten: In der Planungsphase können Ideen generiert werden, in der Formulierungsphase kann die KI Wortschatz erarbeiten oder Formulierungsalternativen finden.
- **Mehrsprachigkeitsdidaktische Aufgabenstellungen und Materialien:** Die Digitalisierung hat in den letzten Jahren die Entwicklung mehrsprachigkeitsdidaktischer Materialien stark vorangetrieben. Es stehen mittlerweile zahlreiche mehrsprachige Sprachlernapps und Lernportale für einen mehrsprachigkeitssensiblen Sprach- und Fachunterricht zur Verfügung (ein Überblick findet sich auf <https://www.schule-mehrsprachig.at/praxis-materialien/digitale-lernangebote>). ChatGPT kann das bestehende Angebot sinnvoll erweitern, weil damit zum einen Fachtexte in akzeptabler Qualität in andere Sprachen übersetzt werden können. Zum anderen können Schüler*innen die KI im Sinne des Translanguaging-Ansatzes (García & Wei, 2015) als mehrsprachigen Lernassistenten nutzen, um sich komplexe fachliche Inhalte zu erschließen. Insbesondere bei neu zugewanderten Schüler*innen könnten dadurch Verzögerungen in der Schullaufbahn minimiert werden.
- **Sprachniveau oder Register von Texten anpassen:** Texte können (sprachlich) ganz im Sinne einer Differenzierung von Lernangeboten in sprachlich heterogenen Klassen mithilfe der KI auf gewisse Sprachniveaus umgeschrieben werden. Solche sprachlich entlasteten Texte können als Vorbereitung auf den Originaltext eingesetzt werden und damit einen Zugang zu komplexeren Texten ermöglichen, da Lernende durch sprachlich entlastete Texte bereits eine Grundidee von den Inhalten der Originaltexte besitzen (Neugebauer & Nodari, 2012, S. 42).

Diese Potenziale müssen noch erprobt und auf ihre Wirksamkeit überprüft werden, aber stellen vermutlich erst einen kleinen Bruchteil dessen dar, was in den nächsten Jahren dank den Entwicklungen im Bereich Künstlicher Intelligenz möglich sein wird.

Literatur

- Aljanabi, M. & ChatGPT (2023). ChatGPT: Future Directions and Open possibilities. *Mesopotamian Journal of CyberSecurity*, 2023, 16–17. <https://doi.org/10.58496/MJCS/2023/003>
- Aydin, Ö. & Karaarslan, E. (2022). OpenAI ChatGPT Generated Literature Review: Digital Twin in Healthcare. *Emerging Computer Technologies*, 2, 22–31. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4308687
- Bašić, Ž., Banovac, A., Kružić, I. & Jerković, I. (2023). Better by you, better than me, chatgpt3 as writing assistance in students' essays. University Department of Forensic Sciences, University of Split. https://www.researchgate.net/publication/368393093_Better_by_you_better_than_me_chatgpt3_as_writing_assistance_in_students_essays#fullTextFileContent
- Becker-Mrotzek, M. & Bachmann, T. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In H. Günther, U. Bredel & M. Becker-Mrotzek & et al (Hrsg.), *Beiträge zur Didaktik der Schriftlichkeit* (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik / Reihe A: Bd. 6, S. 191–210). Gilles & Francke.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2012). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen Scriptor.
- Birkel, P. & Birkel, C. (2002). Wie einig sind sich Lehrer bei der Aufsatzbeurteilung? Eine Replikationsstudie zur Untersuchung von Rudolf Weiss. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49(3), 219–224.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2017). Der Weg zur kompetenzorientierten Reifeprüfung. Leitfaden zur Erstellung von Modellschularbeiten in der Sekundarstufe 2 – AHS. Deutsch. https://www.srdp.at/fileadmin/user_upload/downloads/Begleitmaterial/US/Deutsch/srdp_de_textsortenkatalog_2018-02-23.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2020). Textsortenkatalog zur SRDP in der Unterrichtssprache (Deutsch, Kroatisch, Slowenisch, Ungarisch). Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://www.srdp.at/fileadmin/user_upload/downloads/Begleitmaterial/US/Deutsch/srdp_de_textsortenkatalog_2018-02-23.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2023). Beurteilungsdokumente SRDP Unterrichtssprache. <https://www.matura.gv.at/index.php?eID=dump-File&t=f&f=1259&token=e1421b8e08cdb0c7682eda71e0f0c954a552678e>
- Domenech, M. & Petersen, I. (2018). Schriftliches Argumentieren. In W. Grießhaber, S. Schmöller-Eibinger & H. Roll (Hrsg.), *DaZ-Handbücher. Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch* (S. 108–120). De Gruyter.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Feilke, H. (2008). *Meinungen bilden*. Praxis Deutsch. (211), 6–13.
- Feilke, H. (2013). *Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen*. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann, & H. J. Vollmer (Eds.), *Fachdidaktische Forschungen: Band 3. Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (pp. 113–130). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

- Fire, M. (2023). *The Rise of ChatGPT and its Upcoming Impact on the Academic Publishing Industry*. Preprint. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13575.68001>
- Fix, M. (2006). *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht*. UTB.
- Gao, C. A., Howard, F. M., Markov, N. S., Dyer, E. C., Ramesh, S., Luo, Y. & Pearson, A. T. (2022). *Comparing scientific abstracts generated by ChatGPT to original abstracts using an artificial intelligence output detector, plagiarism detector, and blinded human reviewers*. Vorab-Onlinepublikation. bioRxiv. <https://doi.org/10.1101/2022.12.23.521610>
- García, O. & Wei, L. (2015). Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education: 13. In W. E. Wright, S. Boun & O. García (Hrsg.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (S. 223–240). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118533406.ch13>
- Graham, S., Hebert, M. & Harris, K. (2015). Formative assessment and writing: A meta-analysis. *The Elementary School Journal (print)*, 115(4), 523–547. <https://doi.org/10.1086/681947>
- Haberkorn, L. (2023, 21. Februar 2023). Lehrer bewerten KI-Hausaufgaben: Wie würde ChatGPT als Schüler abschneiden? *Der Standard*. <https://www.derstandard.at/story/2000143733013/lehrer-bewerten-ki-hausaufgaben-wie-wuerde-chatgpt-als-schueler-abschneiden>
- Ingenkamp, K. (1980). Die diagnostische Problematik des Aufsatzes als Prüfungsinstrument und die Bemühungen zur Verbesserung der Auswertungsqualität. In O. Beck (Hrsg.), *Aufsatzbeurteilung heute: Problematik, Diagnose, Therapievorschläge* (Herderbücherei Deutschunterricht: Bd. 9028, 5. Aufl., S. 16–31). Herder.
- Jönsson, A. & Panadero, E. (2018). The use and design of rubrics to support assessment for learning. In D. Carless, S. M. Bridges, C. K. Y. Chan & R. Glofcheski (Hrsg.), *Scaling up assessment for learning in higher education* (The enabling power of assessment: Bd. 5, S. 99–113). Springer Nature Singapore.
- Kiely, I. (2023, 10. Jänner). *Wahnsinns-Wirbel um ChatGPT: Was heißt das jetzt für die Content-Branche?* Textbroker. <https://www.textbroker.de/chatgpt-content>
- Neugebauer, C. & Nodari, C. (2012). *Förderung der Schulsprache in allen Fächern: Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld; Kindergarten bis Sekundarstufe I*; Impulse zur Unterrichtsentwicklung. Schulverlag Plus.
- OpenAI (2023, 27. März). *GPT-4 Technical Report*. arXiv:2303.08774v3. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.08774>
- Philipp, M. (2017). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik: Und der systematischen schulischen Schreibförderung* (5., erweiterte erw. Aufl.). Schneider.
- Pohl, T. (2007). Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Zugl.: Siegen, Univ., Diss., 2005. (Reihe Germanistische Linguistik: Bd. 271). Niemeyer.
- Roose, K. (2023, 17. Februar). The Bing Who Loved Me, and Elon Rewrites the Algorithm. *New York Times online*. <https://www.nytimes.com/2023/02/17/podcasts/hard-fork-bing-ai-elon.html?showTranscript=1>
- Schicker, S. (2021). Was macht eigentlich eine "gute" Erörterung aus? Textqualität der Textsorte Erörterung aus Sicht von Lehrwerksautor_innen und Lernenden bzw. im Kontext internationaler Bezugstextsorten. In S. Schicker & S. Schmöller-Eibinger (Hrsg.),

- ar|gu|men|tie|ren: Eine zentrale Sprachhandlung im Fach- und Sprachunterricht* (S. 106–133). Beltz Juventa.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110973389>
- Susnjak, T. (2022). *ChatGPT: The End of Online Exam Integrity?* <https://doi.org/10.48550/arXiv.2212.09292>
- Taecharungroj, V. (2023). „What Can ChatGPT Do?“ Analyzing Early Reactions to the Innovative AI Chatbot on Twitter. *Big Data and Cognitive Computing*, 7(1). <https://doi.org/10.3390/bdcc7010035>
- Thaler, S. (2023, 16. März 2023). ChatGPT schafft große Teile der Matura. *Der Standard*. <https://www.derstandard.at/story/2000144543271/chatgpt-schafft-grosse-teile-der-matura>
- Winkler, I. (2003). Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht: Theorie und Praxis. *Europäische Hochschulschriften. Reihe XI, Pädagogik*: vol. 890. Frankfurt am Main, New York: P. Lang.
- Yeadon, W. R., Inyang, O.-O., Missouri, A., Peach, A. & Testrow, C. P. (2022). *The Death of the Short-Form Physics Essay in the Coming AI Revolution*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2212.11661>

Hasmik Ghazaryan

Textsortenkompetenz und Handlungsfähigkeit im universitären Deutschunterricht in Armenien

Ein Dialog

Sprachliche Handlungsmuster & Text(sorten)kompetenz, Hg. v. Schicker, Miškulin Saletović, 2023, S. 198-206
<https://doi.org/10.25364/978390337426312>

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

Hasmik Ghazaryan, Französische Universität in Armenien, hasmikghazaryan2003@yahoo.de, ORCiD 0000-0002-1464-0397

Zusammenfassung

Im folgenden Interview mit den Herausgeber*innen gibt Hasmik Ghazaryan Auskunft über das armenische Germanistikstudium und stellt ein innovatives hochschuldidaktisches Projekt vor, welches die Förderung von Textsortenkompetenz im Rahmen von Bewerbungstexten fokussiert.

Schlagwörter: Handlungsfähigkeit, Textsorten, Bewerbung, Sprachhandlungsanalyse

Abstract

In the following interview with the editors, Hasmik Ghazaryan provides information about the Armenian German studies and presents an innovative higher education didactic project, which focuses on the promotion of text type competence in the context of job applications.

Keywords: agency, text types, job application, speech act analysis

Herausgeber*innen: Sie haben an der Französischen Universität in Armenien im Wintersemester 2021/2022 ein Projekt zum Thema Bewerbungstextsorten zur Förderung der Text- und Handlungskompetenz durchgeführt. Können Sie uns kurz die Ausgangssituation für dieses hochschuldidaktische Projekt schildern?

Ghazaryan: Im Wintersemester 2021/2022 wurde im Rahmen des Themas *Arbeitsuche und Bewerbung* an der Französischen Universität (UFAR) in Armenien ein Projekt zum Thema *Bewerbungstextsorten* zur Förderung der Text- und Handlungskompetenz von Studierenden durchgeführt. Am Projekt nahmen Wirtschafts- und Linguistikstudierende teil, die seit vier Semestern Deutsch lernten und über B1 Niveau verfügten. Die im Rahmen des Projekts durchgeführten Übungen fokussierten das Anwenden und Erweitern der in Bewerbungstextsorten enthaltenen Sprachhandlungen und der dafür notwendigen sprachlichen Mittel.

Herausgeber*innen: Welche Bedeutung hat das Thema für Hochschulen und Studierende in Armenien?

Ghazaryan: Im Universitätsbereich spielt Textsortenkompetenz generell eine wichtige Rolle. Einen sinnvollen Unterricht ohne Texte gibt es nicht, denn sprachliche Kommunikation vollzieht sich in Bildungskontexten meist in schriftlicher Form. Die Fähigkeit, Texte rezipieren und produzieren zu können, zählt zu den grundlegenden Schlüsselkompetenzen, die besonders im universitären Bereich thematisiert, didaktisch vermittelt und systematisch trainiert werden sollten. Für den DaF-Kontext spielt dies für unsere Studierenden in Bezug auf Spezifika fremdsprachiger Textproduktion eine besondere Rolle. Der Umgang mit Texten setzt bestimmte Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen voraus – entsprechend breit muss der Zugang zu verschiedenen Textsorten im Unterricht auch angelegt sein, denn die Textkompetenz hat einen Einfluss auf den späteren beruflichen Erfolg unserer Studierenden. Unterschiedliche Textsorten kompetent produzieren zu können, ist ein wichtiger Teil des Anforderungsprofils für zukünftige Fachkräfte.

Herausgeber*innen: Welche Textsorten stehen dabei im Fokus?

Ghazaryan: Das Spektrum von Textsorten im DaF-Studium in Armenien reicht von Referaten und Thesenpapieren über Lebensläufe oder Bewerbungsschreiben bis hin zu Stellenanzeigen. Für unser Projekt waren dabei vor allem die Textsorten Stellenanzeige, Bewerbung für Arbeitsstellen und Lebenslauf von Relevanz, da diese für unsere Studierenden unerlässlich sind – schließlich werden sie bei jeder Bewerbung um ein Stipendium oder um einen zukünftigen Arbeitsplatz benötigt.

Herausgeber*innen: Welche konkreten Lernziele hat Ihr Projekt dabei verfolgt?

Ghazaryan: Für die Zielsetzungen des Workshops wurden die Vorkenntnisse und Fähigkeiten der Studierenden berücksichtigt. Die Leitfragen für die Zielsetzung lauteten: Was sollen die Studierenden nach dem Workshop können? Welche Zielkompetenzen werden angestrebt? Dabei wurden die folgenden Grobzielformulierung ausgearbeitet:

- Sensibilisierung für die Besonderheiten fremdsprachiger Textproduktion im DaF-Unterricht
- Fähigkeit und Bereitschaft zum Umgang mit Texten
- Aufzeigen von Konventionen und Formulierungsstrategien
- Entschlüsselung und Nutzung von Informationen
- Reflexion der persönlichen Kompetenzen und Fähigkeiten
- Reflexion persönlicher Kompetenzen und Fähigkeiten
- Recherche und Auswertung von Stellenanzeigen
- Verfassen von Lebensläufen und Bewerbungsschreiben

Herausgeber*innen: Welche didaktischen Zugänge wurden in Ihrem Projekt gewählt?

Ghazaryan: Im Seminar wurden Textsorten sowohl aus Sicht ihrer grammatischen und lexikalischen Richtigkeit als auch aus Sicht ihrer kommunikativ-pragmatischen Aufgaben und strukturell-inhaltlichen Merkmale analysiert. Die Lernenden mussten lexikalische und grammatische Erscheinungen an der textuellen Oberfläche in der jeweiligen Textsorte erkennen und einordnen.

Zudem wurde ein Fokus auf semantisch-syntaktische und pragmatische Aspekte der Textsorten Stellenanzeige, Lebenslauf und Bewerbungsschreiben gelegt. Dabei wurde auf das Modell von Rickheit und Strohner (1993) zu Produktions- und Rezeptionsprozessen zurückgegriffen, welches folgende Ebenen beinhaltete:

- Syntaktische Ebene: Wie wird etwas dargestellt? Wortwahl, Wortbildung
- Semantische Ebene: Was wird dargestellt? Inhalt, Aussage und Bedeutung
- Pragmatische Ebene: Welche Absicht wird mit der Anzeige verfolgt, welche Reaktion soll sie auslösen? Zweck, Anwendung und Wirkung

Ziel dabei ist, die Textsorten mit Sprachhandlungsfähigkeiten zu verbinden, damit die Lernenden zu einem aufgabenorientierten Sprachhandeln befähigt werden, wenn sie z.B. Bewerbungen schreiben oder ihren Lebenslauf anzufertigen haben. Es handelt sich dabei also um erlernte, automatisierte Muster, die Studierende anwenden, um einen Text dem verfolgten Kommunikationsziel entsprechend zu verfassen.

Herausgeber*innen: Wie erfolgt die konkrete Umsetzung in den Seminaren?

Ghazaryan: Den Einstieg in diese Unterrichtsreihe bildete eine Auseinandersetzung mit dem Begriff *Textsorte* und der damit einhergehenden Problematik selbst. Denn wie es beispielsweise auch Cindy (2008, S. 245) feststellt, etwa gibt es bis heute in der Forschung im Bereich der Textsortenlinguistik keine einheitlichen Begriffsdefinitionen. Wir sind im Rahmen dieses Projekts Brinkers (2005) Definition des Begriffs *Textsorte* gefolgt: „Textsorten sind konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben“ (S. 144).

Für den Workshop wurden dann Stellenanzeigen aus der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ) ausgewählt, da sich die Stellenanzeigen dort, meines Erachtens nach, vorrangig an höherqualifizierte Arbeitssuchende richten und dementsprechend kreativer gestaltet sind.

Die Stellenanzeigen aus der FAZ wurden also auf Inhalt, Sprache, Intention und Informationswert untersucht (Textanalyse) und im Hinblick auf sprachliche Handlungen und Gestaltungsmittel betrachtet (Textreflexion). Anhand der Anforderungen, die in den Stellenanzeigen an die Bewerber gestellt werden, wurde dann ein Bewerbungsschreiben verfasst (Textproduktion).

Herausgeber*innen: Welche praktische Bedeutung messen Ihre Studierenden diesen Workshops bei? Als wie relevant werden die Workshops von den Studierenden erlebt?

Ghazaryan Diese Unterrichtsideen besitzen einen nicht unerheblichen Praxisbezug. Ich unterrichte an zwei Universitäten in Jerewan/Armenien Deutsch. Das heißt, ich bereite junge Armenier darauf vor, gegebenenfalls einmal in einem deutschsprachigen Land zu arbeiten. An der Wirtschaftsuniversität und an der Französischen Universität werden Fachkräfte in Wirtschaft, Verwaltung, Marketing und Recht ausgebildet, die die Fremdsprachen für ihren späteren Beruf brauchen. Daher ist es für sie auch wichtig, zu verstehen, was z. B. deutsche Unternehmen mit ihrem Anforderungsprofil wirklich von Bewerber*innen verlangen. Es liegt auf der Hand, dass heutzutage in den aktuellen Stellenanzeigen an den zukünftigen Arbeitnehmer Ansprüche gestellt werden, die sich nicht nur auf fachliche Qualifikationen beziehen, sondern auch nichtfachliche Qualifikationen beinhalten. Auch auf diese Bereiche legen wir in unseren Workshops einen Fokus.

Herausgeber*innen: Wie wird die Textsorte Stellenanzeige erarbeitet? Können Sie uns Beispiele für konkrete Arbeitsaufträge aus Ihren Seminaren nennen?

Ghazaryan: Bei der Analyse der Stellenanzeige ist es wichtig, herauszufinden, welche der geforderten Kriterien für die Stelle unbedingt erfüllt sein müssen (Muss-

Anforderungen), und welche Kenntnisse, Qualifikationen oder Eigenschaften vom Unternehmen zwar gewünscht sind, aber nicht unbedingt gefordert werden (Kann-Anforderungen). In der nächsten Aufgabe werden Muss- und Kann-Anforderungen in der Stellenausschreibung von den Studierenden markiert.

Konkrete Arbeitsaufträge für die Erarbeitung der Textsorte wären:

- Verschaffen Sie sich einen Überblick über die Stellenanzeigen, die anschließend ausgewertet werden.
- Schreiben Sie die darin geforderten Kompetenzen (Stärken und Fähigkeiten) auf den Zettel.
- Gehen Sie einzeln die ausgeschriebenen Stellen durch. Klären Sie, was die einzelnen Kompetenzen bedeuten. Diskutieren Sie darüber, wie man die jeweiligen Kompetenzen nachweisen kann?

Herausgeber*innen: Wie wird darauf aufbauend dann die Textsorte Lebenslauf erarbeitet?

Ghazaryan: In einem ersten Schritt sind die Aufgabenstellungen darauf gerichtet, den Studierenden Einsichten in die lexikalisch-grammatischen Aspekte der Textsorte zu vermitteln. Arbeitsaufträge dazu lauten:

- Nennen Sie in Bezug auf einen Ausschnitt im Lebenslauf verschiedene sprachliche Mittel zum Ausdruck von Temporalbeziehungen.
- Kategorisieren Sie die im Lebenslauf enthaltenen sprachlichen Mittel, die der Argumentation dienen.
- Welche besondere Rolle spielen die Temporaladverbien und die temporalen Präpositionen?

In einem zweiten Schritt erfolgt die systematische Erweiterung des erarbeiteten Sprachmaterials. Die Studierenden erhalten Aufgabenstellungen, die zu handlungsorientierten Formulierungen führen sollen:

- Ergänzen Sie die Temporalangaben im nachfolgenden Lückentext. Begründen Sie Ihre Entscheidung.
- Formen Sie die verbalen Ausdrücke in nominale Ausdrücke um.
- Korrigieren Sie den Lebenslauf von Ihrem/Ihrer Partner*in aus der Sicht sprachlicher Angemessenheit. Begründen Sie Ihre Korrekturen.

Anschließend erhalten die Studierenden die Aufgabe, den eigenen Lebenslauf zu erstellen, der zu dem Anforderungsprofil des Stellenangebots passt. Auf dieser Stufe müssen die Aufgabenstellungen zum Übertragen des erarbeiteten Materials herausfordern. Wenn wir uns mit dem Lebenslauf beschäftigen, dann muss der

Lernende über das nötige „Sprachmaterial“ verfügen und verstehen, dass der Lebenslauf nicht nur Einblicke in den Werdegang eines Menschen gestattet, sondern auch die persönliche Entwicklung darstellt, wobei die Weiterqualifizierung eine große Rolle spielt. Die berichtsspezifischen Sprachmittel lassen sich anhand solcher Texte deutlicher bewusstmachen. Da bei der Textsorte Lebenslauf die Sprachhandlungen Schildern, Beurteilen oder Begründen u.a. dominieren, kann nun der Blick gezielt auf einige der im Deutschen gängigen Formulierungsmuster gelenkt werden, die charakteristisch für die oben erwähnten Sprachhandlungen innerhalb der Textsorte sind.

Herausgeber*innen: Wie wird die Textsorte Bewerbungsschreiben dann in weiterer Folge erarbeitet?

Ghazaryan: Nach der Erstellung des Lebenslaufes bewerben sich die Studierenden um die ausgeschriebene Stelle. Dabei wird auf die Textsorten Bewerbungsschreiben und Motivationsschreiben fokussiert. Beide Textsorten müssen aussagekräftige und für die Stelle relevante Informationen enthalten, die logisch strukturiert sind. Das heißt, dass der Bewerber oder die Bewerberin beim Produktionsprozess auf eine schlüssige Argumentation und eine thematisch vielfältige Selbstdarstellung achten muss. Der oder die Bewerber*in sollte in seinem Motivationsschreiben darlegen, inwieweit er oder sie den geforderten Ansprüchen, die in der Stellenanzeige aufgelistet sind, gerecht wird.

Herausgeber*innen: Vielen Dank, Frau Ghazaryan, für diesen interessanten Einblick in Ihr Projekt.

Ghazaryan: Vielen Dank für die Möglichkeit einen Einblick in den armenischen DaF-Kontext zu geben.

Literaturverzeichnis

- Adamzik, K. (2004). *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*. Niemeyer.
- Adamzik, K. (2007). Die Zukunft der Text(sorten)linguistik: Textsortennetze, Textsortenfelder, Textsorten im Verbund. In U. Fix, S. Habscheid & J. Klein (Hrsg.), *Zur Kulturspezifik von Textsorten* (Textsorten: Bd. 3, S. 15–30). Stauffenburg.
- de Beaugrande, R.-A., Dressler, W. U. (1981). *Einführung in die Textlinguistik*. Niemeyer.
- Brinker, K. (2005). *Linguistische Textanalyse: eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (Grundlagen der Germanistik: Bd. 29, 6. überarb. u. erw. Aufl.). Schmidt.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (n.d.). *Lernzielkatalog für die Spezialberufssprachkurse A2 und B1 und die Basisberufssprachkurse B2 und C1*. <https://www.bamf.de/Shared-Docs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Konzepte/lernzielkatalog-spezial-und-basisberufssprachkurse.html/>

- Burger, H. (2005). *Mediensprache. Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien* (3., völlig neu bearbeitete Aufl.). De Gruyter.
- Cindy, M. (2008). Textsorten sinnhaft beschreiben – ein Modellvorschlag für die Textsortenbeschreibung mit systemtheoretischen Impulsen am Beispiel von Rektoratsantrittsreden der Universität Greifswald im 20. Jahrhundert. In C. Gansel (Hrsg.), *Textsorten und Systemtheorie* (S. 227–251). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fandrych, C., Thurmair, M. (2011). *Textsorten des Deutschen. Linguistische Analyse aus sprachdidaktischer Sicht*. Stauffenburg.
- Feld-Knapp, I. (2005a). Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse (DaF). In K. Adamzik & W.-D. Krause (Hrsg.), *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule* (S. 115–135). Narr.
- Feld-Knapp, I. (2005b). *Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung zur Relevanz textspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht*. Dr. Kovac.
- Freudenberg-Findeisen, R. (2011). Rezension. Fandrych, Christian; Thurmair, Maria: Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht. Tübingen: Stauffenburg, 2011 (Stauffenburg Linguistik 57). *Info DaF*, 38(5), 572–575.
- Gansel, C. (2007). Textklassifikation und Typologisierung. In C. Gansel & F. Jürgens (Hrsg.), *Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung* (Studienbücher zur Linguistik: Bd. 6, S. 63–81). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gansel, C. (2011). *Textsortenlinguistik*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gansel, C., Jürgens, F. (2007). *Textlinguistik und Textgrammatik: eine Einführung* (2., überarb. und erg. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heinemann, W., Sager, S. F. (Hrsg.). (2000). *Text- und Gesprächslinguistik*. De Gruyter.
- Krause, W.-D. (2000). Text, Textsorte, Textvergleich. In K. Adamzik (Hrsg.), *Textsorten. Reflexionen und Analysen* (S. 45–76). Stauffenburg.
- Krause, W.-D. (2005). Pragmatische Linguistik und Fremdsprachenunterricht. In K. Adamzik & W.-D. Krause (Hrsg.), *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule* (S. 1–30). Narr.
- Portmann-Tselikas, P. R. (2002). Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In P. Portmann-Tselikas, S. Schmöller-Eibinger (Hrsg.), *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren* (S. 13–44). Studien-Verlag.
- Rickheit, G. & Strohner, H. (1993). *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung. Modelle, Methoden, Ergebnisse*. Francke.
- Schilling, A. (2001). *Bewerbungsgespräche in der eigenen und fremden Sprache Deutsch. Empirische Analysen*. Lang.
- Schilling, A. (2005). Das Bewerbungsgespräch als Vermittlungsgegenstand in Wirtschaftslehrwerken für DaF. Eine exemplarische Untersuchung. *Info DaF*, 32(5), 473–489.
- Thim-Mabrey, Ch. (2005). Stilnormen als Textsortennormen. Korrektur und Beratung zu Texten von Schülern und Studierenden. In: Kirsten Adamzik, Wolf Dieter Krause (Hrsg.), *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule* (S. 31–43). Narr.

- Venohr, E. (2007). *Textmuster und Textsortenwissen aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache*. Lang.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Muhammed Akbulut ist Postdoc-Universitätsassistent am Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache und Sprachliche Bildung an der Karl-Franzens-Universität Graz. Seine Forschungsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeit, Sprachbewusstheit und Wissenschaftliche Textkompetenz.

Katharina Böhnert ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehr- und Forschungsgebiet Fachdidaktik Deutsch der RWTH Aachen University. Sie wurde mit einer Arbeit zur historischen Linguistik promoviert und hat ihre Habilitation zu sprachreflexiven Kompetenzen im inklusiven Grammatikunterricht geschrieben. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Linguistik für die Schule, Grammatikdidaktik und Lernprozesse im inklusiven Deutschunterricht.

Nikolina Borčić ist Dozentin an der Universität Vern in Zagreb. Sie erlangte zwei Doktortitel, zunächst in Linguistik und dann in Kommunikationswissenschaften. Ihre Forschungsinteressen sind politische Kommunikation, Manipulation und konzeptuelle Metaphern.

Nicolò Calpestrati hat an der Uni Mailand promoviert und ist seit 2022 wissenschaftlicher Mitarbeiter für germanistische Sprachwissenschaft an der Universität Università per Stranieri di Siena. Seine Forschungsschwerpunkte sind Grammatikschreibung aus kontrastiver und didaktischer Sicht (De/It), Textlinguistik und Sprachkomik.

Jürgen Ehrenmüller ist Universitätsassistent an der Westböhmischen Universität in Pilsen in Tschechien, Lehrbeauftragter an der Karl-Franzens-Universität Graz und Lehrer für DaF am Církevní gymnázium Plzeň.

Britta Ehrig ist Docent-Onderzoeker und Koordinatorin des Studienganges Master Leraar Duits an der NHL Stenden Hogeschool in den Niederlanden.

Ursula Esterl Ursula Esterl ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und Mitherausgeberin der Fachzeitschrift ide.informationen zur deutschdidaktik (<https://ide.aau.at/>). Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören: Didaktik Deutsch als Zweitsprache, Sprachbewusstheit und Schreibforschung.

Hasmik Ghazaryan ist Universitätsdozentin an der Slawischen Universität (RAU) und an der Französischen Universität (UFAR) in Armenien. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: DaF-Methodik/-Didaktik, Textlinguistik und Interkulturelle Kommunikation und Fachsprache.

Matthias Hölzner ist Studiendirektor am Gymnasium Alfred-Krupp-Schule in Essen und Lehrbeauftragter für Sprachdidaktik an der Universität Duisburg-Essen. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen eine diversitätssensible Sprachdidaktik und die Förderung sprachlichen Lernens in inklusiven Lerngruppen.

Irena Horvatić Bilić promovierte im Bereich Mehrsprachigkeitsforschung an der Universität Zagreb und ist als Universitätsdozentin am Lehrstuhl für Fremdsprachen der Juristischen Fakultät in Zagreb tätig. Ihre Wissenschaftsinteressen umfassen unterschiedliche Aspekte der Fachsprachen Deutsch und Englisch, sprachen- und bildungspolitische Fragen sowie Tertiärsprachendidaktik und Mehrsprachigkeit.

Snježana Husinec promovierte Linguistik an der Universität Zagreb und ist derzeit Universitätsdozentin am Lehrstuhl für Fremdsprachen der Juristischen Fakultät in Zagreb. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen Rechts- und Kontaktlinguistik, Soziolinguistik und Fachsprachendidaktik.

Iris Knapp ist Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Steiermark und unterrichtet an einer Mittelschule DaZ, Physik, Chemie und Englisch. Sie hat ihren Master of Arts DaF/DaZ an der Universität Graz 2021 erlangt.

Sonja Kuri ist assoziierte Professorin für Germanistische Linguistik an der Università degli Studi di Udine/Italien. Ihre Forschungsinteressen gelten der Text- und Diskurslinguistik, der Anwendung text- und gesprächslinguistischer Fragestellungen auf die Analyse literarischer Texte und dem Sprachenlehren und -lernen in multimodalen und mehrsprachigen Lernumgebungen.

Lucia Miškulin Saletović promovierte im Bereich der Textlinguistik an der Universität Zagreb und ist an der Fakultät der kroatischen Studien der Universität Zagreb tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Textlinguistik, Soziolinguistik und Fremdsprachendidaktik.

Victoria Reinsperger ist Projektmitarbeiterin am Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache und Sprachliche Bildung der Universität Graz.

Martin Reissaus ist DAAD-Regellektor an der Chulalongkorn-University in Bangkok, Thailand. Er hat einen Masterabschluss in Ethnologie und in Deutsch als

Fremd- und Zweitsprache an der Universität Leipzig mit den Schwerpunkten Kulturwissenschaften und Didaktik des kulturellen Diskurses im DaF-Kontext.

Thien Sa Vo ist derzeit Doktorandin an der Universität Leipzig. Sie hat einen Master-Abschluss in Anthropologie an der Hochschule für Geistes- und Sozialwissenschaften Ho-Chi-Minh-Stadt (Vietnam) und in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Leipzig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Code-Switching im Deutschunterricht, Schreibstrategien im DaF-Kontext und Lehrplanentwicklung für wissenschaftliches Arbeiten.

Stephan Schicker ist Senior Scientist am Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache und Sprachliche Bildung der Universität Graz und AHS-Lehrer am BG/BRG Dreihackengasse. Zu seinen Arbeits- und Forschungsschwerpunkten zählen die Schreib-, Lese- und Mediendidaktik sowie das Argumentieren und Textfeedback.

Sabine Schmöller-Eibinger ist Professorin für Deutsch als Zweitsprache und Sprachdidaktik an der Universität Graz und Leiterin des Habilitationsforums Fachdidaktik & Unterrichtsforschung, des Fachdidaktikzentrums Deutsch als Zweitsprache & Sprachliche Bildung und des Universitätslehrgangs DaF/DaZ der Universität Graz.

Im Mittelpunkt dieses Sammelbandes stehen sprachliche Handlungsmuster als gesellschaftlich ausgearbeitete Formen des Handelns und Textsorten als bewährte Verfahren zur Bewältigung unterschiedlicher Kommunikationsanlässe. Beide spielen eine zentrale Rolle bei der Anbahnung von Textkompetenz im Sprachunterricht des Deutschen in all seinen Lehr- und Lernkontexten. Die insgesamt elf Beiträge des Sammelbandes beschäftigen sich u. a. mit der Förderung und Beurteilung von Text(sorten)kompetenz, Textsorten in speziellen Fachdisziplinen und Textsorten im Kontext digitaler Ressourcen. Diese Blickwinkel auf sprachliche Handlungsmuster und Text(sorten)kompetenz sollen im Rahmen des vorliegenden Sammelbandes zusammengeführt werden, um eine interdisziplinäre Auseinandersetzung mit diesen Themenfeldern in Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache abzubilden.