

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Mehrsprachigkeit als Chance: Die Rolle von Translanguaging
beim Verfassen argumentativer Texte

verfasst von | submitted by
Jovana Kelecevic BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 506 529 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Spanisch

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Danksagung

Ein herzliches Dankeschön an alle Schüler*innen, die an dieser Studie teilgenommen haben – eure Mehrsprachigkeit hat diese Arbeit erst möglich gemacht. شُكْرًا لَكُمْ, Hvala vam, Хвала вам, Ծնրհալսլսլ եմ, Благодаря ви, Дякую, Спасибо, Faleminderit, Teşekkür ederim, Mulțumesc, Gracias!

Mein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm, die mich mit ihrer Expertise, ihrem wertvollen Feedback und ihrer stetigen Unterstützung durch diesen Forschungsprozess begleitet hat. Ihre Anregungen und ihr Vertrauen haben maßgeblich zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen.

Mama, hvala ti za svu podršku i љубав. Tvoja Migrationsgeschichte i tvoj trud uvijek su mi Vorbild bili. Hvala ti što si me naučila nikada ne odustati.

Danke an meine wunderbaren Freund*innen und Familie für eure Unterstützung, Geduld, wertvollen Tipps und all die Gespräche, die mich motiviert haben – Danke, ¡Gracias!, Thank you & Hvala vam! Ευχαριστώ, Βαγγέλη, για τη στήριξή σου και την υπομονή σου.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Theoretische Verortung.....	2
2.1	<i>Begriffsklärungen.....</i>	3
2.1.1	Translanguaging.....	3
2.1.2	Schreibkompetenz.....	3
2.1.3	Mehrsprachigkeit.....	5
2.1.4	Zweitsprache und Zweitsprachenerwerb.....	6
2.2	<i>Bildungspolitik und Mehrsprachigkeit.....</i>	7
2.3	<i>Theoretische Grundlagen und aktueller Forschungsstand.....</i>	8
2.3.1	Dimensionen des Translanguaging.....	8
2.3.2	Translanguaging im Unterricht.....	9
2.3.3	Schreibkompetenz und Schreibmodelle.....	15
2.3.4	Schreibkompetenz im Kontext der Mehrsprachigkeit.....	17
2.3.5	Argumentierendes Schreiben in der Zweitsprache Deutsch.....	21
3	Methodenkapitel.....	25
3.1	<i>Methodisches Vorgehen.....</i>	25
3.2	<i>Forschungsfrage und Hypothesen.....</i>	25
3.3	<i>Forschungsdesign.....</i>	27
3.4	<i>Beschreibung des Forschungsprozesses – Embedded Design.....</i>	30
3.5	<i>Items zur Messung Textqualität in argumentativen Schreibhandlungen.....</i>	34
3.6	<i>Forschungsethik.....</i>	38
3.7	<i>Gütekriterien.....</i>	41
3.8	<i>Datenerhebung – Auswahl des Forschungsmaterials.....</i>	43
3.8.1	Kontext & Korpus.....	43
3.8.2	Stichprobe und Sampling.....	45
3.8.3	Erste Phase: Ad-hoc-Sampling.....	45
3.8.4	Zweite Phase: Purposive Sampling.....	49
3.9	<i>Datenanalyse.....</i>	50
3.9.1	Qualitative und Quantitative Analyseschritte.....	50
3.9.2	Beispielhafte manuelle Auswertung eines Datensatzes.....	51
3.9.3	Auswertungsstruktur.....	52
3.9.4	Anwendung der Bewertungsraster.....	53
3.9.5	Einzelauswertung TR2.....	57
3.9.6	Kompetenzbereichsauswertung TR2.....	58
3.9.7	Gesamtauswertung TR2.....	60
4	Untersuchungsergebnisse.....	64
4.1	<i>Quantitative Analyse – Gruppenvergleich nach Kompetenzbereichen.....</i>	64
4.2	<i>Gesamtauswertung der Textqualität.....</i>	67
4.3	<i>Qualitative Analyse kritischer Fälle.....</i>	68
4.3.1	Fallanalyse TR10_A.....	70
4.3.2	Fallanalyse TR3_A.....	73
4.3.3	Fallanalyse TR5_A.....	75
4.3.4	Fallanalyse TR7_A.....	77
4.3.5	Fallanalyse OTR3_B.....	80
4.3.6	Fallanalyse OTR6_B.....	82
4.3.7	Fallanalyse OTR5_B.....	85
4.4	<i>Zusammenführung quantitativer und qualitativer Ergebnisse.....</i>	87
5	Fazit.....	88

Literaturverzeichnis	92
Tabellenverzeichnis.....	96
Abbildungsverzeichnis	96
Anhang.....	96
A Einwilligungserklärung	97
B Aufgabenstellung & Arbeitsmaterialien	102
C Planungs- und Schreibprodukte/ Einzelauswertungen	106
C1 TR1.....	106
C2 TR2.....	116
C3 TR3.....	126
C4 TR4.....	137
C5 TR5.....	146
C6 TR6.....	154
C7 TR7.....	162
C8 TR8.....	171
C9 TR9.....	180
C10 TR10.....	189
C11 OTR1.....	198
C12 OTR2.....	206
C13 OTR3.....	214
C14 OTR4.....	222
C15 OTR5.....	229
C16 OTR6.....	238
C17 OTR7.....	246
C18 OTR8.....	254
Abstract	262

Abkürzungsverzeichnis

BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
L1	Erstsprache
L2	Zweitsprache
L3	Tertiärsprache
VS	Volksschule
MS	Mittelschule
AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

1 Einleitung

Die Idee zu dieser Masterarbeit entstand nicht am Schreibtisch, sondern im Klassenzimmer. Als Lehrerin an einer Mittelschule in Wien, an der viele Schüler*innen Deutsch als Zweitsprache erwerben, erlebe ich täglich, wie vielfältig und kreativ Kinder und Jugendliche mit ihren sprachlichen Ressourcen umgehen. Sie schreiben Vokabeln in ihrer Erstsprache in den Rand ihrer Hefte, tauschen sich flüsternd in ihrer Herkunft- oder Alltagssprache über Aufgabenstellungen aus oder erklären sich schwierige Inhalte gegenseitig, ganz intuitiv und selbstverständlich. Diese mehrsprachigen Praktiken zeigen deutlich, dass Sprache für viele Lernende kein fest umrissener Code ist, sondern ein flexibles Werkzeug, das sie aktiv einsetzen, um Inhalte zu erschließen und sich bildungssprachlich auszudrücken. Dabei wird schnell deutlich, dass diese gelebte sprachliche Realität nicht mit den Strukturen des Bildungssystems übereinstimmt. Zwar sieht der österreichische Lehrplan Maßnahmen zur sprachsensiblen Bildung und zur Förderung von Mehrsprachigkeit vor, doch der schulische Alltag bleibt in vielerlei Hinsicht monolingual geprägt. Leistungsüberprüfungen, Unterrichtsmaterialien und Bewertungsraster orientieren sich nahezu ausschließlich an der Bildungssprache Deutsch. Andere Sprachen werden, wenn überhaupt, als Übergangshilfen toleriert und selten als gleichwertige Ressourcen aktiv genutzt. Mehrsprachigkeit bleibt damit ein Potenzial, das im Unterrichtsalltag nur begrenzt ausgeschöpft wird.

Die vorliegende Masterarbeit nimmt diese Diskrepanz zum Ausgangspunkt und richtet den Blick auf den didaktischen Ansatz des Translanguaging. Dieser geht davon aus, dass mehrsprachige Personen nicht zwischen streng getrennten Sprachen wechseln, sondern ein zusammenhängendes sprachliches Repertoire nutzen, das sie je nach Situation flexibel aktivieren. Translanguaging versteht Mehrsprachigkeit nicht als Hindernis, sondern als Ressource und eröffnet damit neue Perspektiven auf sprachliche Bildung sowie auf schulische Teilhabe.

Ziel dieser Arbeit ist es zu untersuchen, inwiefern die gezielte und bewusst gesteuerte Nutzung von Translanguaging im Unterricht die Schreibkompetenz von zwei- oder mehrsprachigen Schüler*innen unterstützt. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie Lernende beim Verfassen argumentativer Texte in der Bildungssprache Deutsch von der Einbindung ihrer gesamten sprachlichen Ressourcen profitieren können. Neben dem fertigen Textprodukt wird auch der Schreibprozess selbst betrachtet, etwa die mehrsprachige Planung und das sprachreflektierte Vorgehen beim Formulieren. Die

Arbeit versteht sich als Beitrag zu einer praxisorientierten und gerechten Bildung, die der sprachlichen Realität von Schüler*innen nicht nur Rechnung trägt, sondern diese als Chance begreift.

2 Theoretische Verortung

Das folgende Kapitel bietet einen Überblick über den aktuellen Diskurs der mehrsprachigen Bildungspraxis und verortet die Forschungsfrage nach Translanguaging-Strategien in Lehr- und Lernarrangements theoretisch im interdisziplinären Forschungsfeld der Mehrsprachigkeitsforschung und der fremdsprachendidaktischen Forschung. Gleichzeitig werden Termini und theoretische Grundannahmen, die für die vorliegende Arbeit relevant sind und die Anknüpfungspunkte für das Projekt bilden, näher definiert. Dabei bilden theoretische und empirische Befunde zum Ansatz des Translanguaging und des zweitsprachlichen Schreibens in der Sekundarstufe 1 den Ausgangspunkt für die Mixed-methods-Studie dieses Projekts.

Das Forschungsvorhaben der vorliegenden Arbeit, welches die Auswirkung von Translanguaging-Strategien auf die Schreibkompetenz von zwei- oder mehrsprachigen Schüler*innen untersucht, lässt sich als interdisziplinär begreifen. Das Projekt lässt sich dabei sowohl der Lernforschung als auch der Zweitsprachenerwerbsforschung zuordnen. Einerseits stehen bei der qualitativen Untersuchung die Deutschlernenden mit ihren Sprachbiografien und ihren Potenzialen im Zentrum, andererseits geht es auch um die Wechselwirkung von Erst- und Zweitsprache bzw. um den gesteuerten und ungesteuerten Spracherwerbsprozess in Bildungskontexten (Caspari, 2022, S. 14). Ausgehend vom Potenzial der Sprachpraxis von mehrsprachigen DaZ-Lernenden sind auch theoretische und empirische Befunde der Mehrsprachigkeitsforschung für diese Arbeit relevant, welche auf der Basis von Mehrsprachigkeitstheorien und Translanguaging-Theorien (Busch, 2021; García, 2009; Gogolin et al., 2020, etc.) beruhen und letztendlich für die Erstellung und Optimierung von Lehr- und Lernarrangements für mehrsprachige DaZ-Lernende herangezogen werden. Die Förderung der Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit und die Annäherung an die Bildungssprache Deutsch bedürfen auch des Erwerbs literaler Praktiken, welche den lernenden Individuen ermöglichen Schrift und Schriftlichkeit als ein Werkzeug zu nutzen, welches sie in einer Gesellschaft im jeweiligen Kontext einsetzen können (Schmölzer-Eibinger, 1998, S. 3, zitiert nach Brockmeier 1998: 18; 201). Aus diesem Grund spielen Schreibdidaktik und Literalität in der Zweitsprache Deutsch ebenso eine zentrale Rolle für diese Arbeit.

2.1 Begriffsklärungen

2.1.1 Translanguaging

Im Zuge von wissenschaftlichen und bildungspolitischen Bestrebungen, welche immer wieder den Versuch unternehmen die Defizite im Bildungssystem zu beseitigen, wurden in den vergangenen Jahren viele Konzepte entwickelt, welche den Fokus auf eine sprachensible Didaktik und eine durchgängige Sprachbildung legen und so auch versuchen den monolingualen Habitus an Schulen zu durchbrechen. Im Rahmen dieser Bestrebungen wird auch der sogenannte Translanguaging-Ansatz im didaktischen Diskurs diskutiert und empfohlen. Translanguaging bezieht sich auf die Sprachpraxis von zwei- oder mehrsprachigen Menschen und umfasst den flexiblen Einsatz des gesamten sprachlichen Repertoires einer Person (Celic & Seltzer, 2011, S. 1–5). Gemäß dem Translanguaging-Ansatz besteht das gesamte sprachliche Repertoire nicht etwa aus voneinander getrennten Einheiten oder Codes, zwischen welchen zwei- oder mehrsprachige Personen wechseln, sondern es wird davon ausgegangen, dass zwei- oder mehrsprachige Menschen über ein einziges sprachliches Repertoire verfügen, aus welchem sie strategisch Merkmale auswählen, um effektiv zu kommunizieren. Durch die Annahme des sprachlichen Gesamtrepertoires einer Person grenzt sich der Begriff Translanguaging deutlich vom Code-Switching ab. García (2016) erklärt Translanguaging in einem Interview wie folgt: „Translanguaging ist mehr als nur ein Wechsel zwischen den Sprachen; es geht über die benannten Sprachen hinaus und betrachtet den Sprachgebrauch des Sprechers von innen.“ Gleichzeitig ermöglichen Translanguaging-Strategien, die Sprachpraktiken der Schule in das eigene sprachliche Repertoire zu integrieren (Celic & Seltzer, 2011, S. 1–5).

Das Ziel der Masterarbeit ist es, aufzuzeigen, welche Möglichkeiten der Translanguaging-Ansatz für den Unterricht bietet und inwiefern sich die bewusste und gesteuerte Nutzung von Translanguaging-Strategien in schulischen Kontexten positiv auf den Lernprozess und die Schreibkompetenz von zwei- oder mehrsprachigen Schüler*innen auswirken kann und wie sich diese durch die Anwendung von Translanguaging-Strategien auch an die Bildungssprache Deutsch annähern können.

2.1.2 Schreibkompetenz

Schreibkompetenz gilt als Schlüsselkompetenz für viele Lebensbereiche und ist von großer Bedeutung, wenn es um die Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit geht. In der Wissenschaft und in Lehrplänen werden unzählige Begriffsdefinitionen diskutiert und

vorgeschlagen. In Bezug auf das Forschungsvorhaben der vorliegenden Arbeit, gilt es an dieser Stelle den Terminus der Schreibkompetenz genau zu definieren.

Der Begriff wird von Becker-Mrotzek und Böttcher (2022) als pragmatisch, medial schriftlich und prozessual beschrieben. Die pragmatische Komponente stellt die Schreibkompetenz als eine Fähigkeit dar, die sich in einem Handlungskontext erweisen muss und neben der grammatischen Richtigkeit auch eine pragmatische Angemessenheit aufweisen sollte (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2022, S. 47). Die Dauerhaftigkeit von Schrift hat zur Folge, dass die Produktion und Rezeption von Texten zeitlich und räumlich auseinanderfallen können, wodurch eine zerdehnte Kommunikation zwischen dem Leser/der Leserin und dem Schreiber/der Schreiberin stattfindet. Dieser Tatsache liegt zu Grunde, dass die Schreibkompetenz eine medial schriftliche Fähigkeit ist (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2022, S. 48). Die dritte Kennzeichnung ist die Prozessualität der Schreibkompetenz, welche verdeutlicht, dass der Ausbau der Schreibentwicklung ohne Interaktion und systematische Lehr- und Lernprozesse nicht möglich ist (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2022, S. 49–50). Der Terminus der Schreibkompetenz wird in Anlehnung an Becker-Mrotzek (2022) auch als Kompositum verstanden, welches aus den Wörtern „Schreiben“ und „Kompetenz“ besteht. Der Begriff „Schreiben“ bezeichnet eine schriftsprachliche Handlung, bei welcher eine räumlich und/oder zeitlich zerdehnte, textbasierte Kommunikation zwischen einer Schreiberin/einem Schreiber und einer Leserin/einem Leser erfolgt (Becker-Mrotzek, 2014, zitiert nach Philipp, 2015, S. 7). Es geht um eine kommunikative Handlung, bei welcher eine Schreiberin/ein Schreiber für einen bestimmten Anlass einer Leserin/einem Leser einen Text verfasst, welcher mit gramophonischen Aktivitäten (dem Schreiben per Hand oder per Tastatur) realisiert wird (Philipp, 2015, S. 7). Schreiben beschränkt sich aber nicht nur auf die Kommunikation, sondern kann auch für einen Erkenntnisgewinn genutzt werden (Sieberer, 2020, S. 3). Das Wort „Kompetenz“ wird für das Forschungsvorhaben als kognitives Problemlösepotenzial im Sinne von Leistungsdispositionen begriffen, welches sich in (Schreib-)produkten niederschlagen kann (Hartig & Klieme, 2006, zitiert nach Philipp, 2015, S. 8). Philipp (2015, S. 8) hebt dabei auch die Schreibmotivation hervor, die notwendig ist, um die kognitiv herausfordernde Tätigkeit durchzuführen. Philipp (2015, S. 8) definiert den Begriff der Schreibkompetenz schließlich als eine „effektive, zielgerichtete und adressatenorientierte Textproduktion“.

In Bezug auf die Begriffsdefinition wird also festgehalten, dass die Schreibkompetenz schriftsprachliche Handlungen umfasst, welche zur Kommunikation und zur Wissenserweiterung dienen. Dabei spielt die soziale Komponente dieser Kompetenz eine

wichtige Rolle, da die Schreibprodukte adressat*innenorientiert verfasst werden sollen und Lernende in der Lage sein sollen ihre Gedanken und Meinungen durch Texte an andere heranzutragen. Die Kompetenz setzt sich aus verschiedenen Teilfähigkeiten zusammen und umfasst die Produktion von schriftsprachlichen Äußerungen, die inhaltlich selbsterklärend sind, also über Raum und Zeit hinweg zerdehnt werden können (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2022, S. 49). Die Schreibmotivation, welche ebenfalls unter den Begriff der Schreibkompetenz fällt, gilt es durch mehrsprachige Lehr- und Lernarrangements aufrecht zu erhalten, da Lernenden so ermöglicht wird auf bereits erworbene Schreibkompetenzen (in ihrer Erstsprache) zurückzugreifen, um ihre Schreibkompetenz in der Bildungssprache Deutsch zu erweitern.

2.1.3 Mehrsprachigkeit

Der Begriff der Mehrsprachigkeit wird im wissenschaftlichen Diskurs vielseitig gefasst und definiert, wobei bei Konzepten wie dem Translanguaging-Ansatz davon ausgegangen wird, dass Sprachen nicht als voneinander klar abgegrenzte Einheiten verstanden werden. Die Forschungspartner*innen für den qualitativen Teil dieser Arbeit sind zwei- oder mehrsprachig und verwenden in ihrem sprachlichen Handeln, auch in Bildungskontexten, verschiedene Varietäten, Register und Akzente, die sich einem oder mehreren Sprachsystemen zuordnen lassen. Gleichzeitig setzen sie die verschiedenen sprachlichen Ressourcen, über die sie verfügen, integrativ und dynamisch ein. Mit dieser Perspektive stützt sich die vorliegende Arbeit auf den Begriff der Mehrsprachigkeit nach Busch (2021, S. 10–11), welche klar betont, dass sprachliche Praktiken in der Interaktion durch eine Dynamik und Differenzierung gekennzeichnet sind. Diese Dynamik wird, insbesondere im englischsprachigen Raum, mit dem Begriff *linguaging* hervorgehoben. Busch (2021, S.10–11) betont, dass sprachliche Praktiken vielfältig sind und unzählige sprachliche und kommunikative Ressourcen und Stimmen umfassen, welche auf unterschiedliche sozialideologisch geprägte Diskurse zurückzuführen sind und aus sprachlichen Mitteln bestehen, die unterschiedliche geografische, soziale und historische Kontexte widerspiegeln. Dabei bezieht sich die Autorin auf das Konzept der ‚Heteroglossie‘ nach Bachtin in den 1930er Jahren, welches Sprachen nicht als in sich geschlossene Einheiten begreift. „Der Begriff der ‚Heteroglossie‘ bezeichnet die vielschichtige und facettenreiche Differenzierung, die lebendiger Sprache innewohnt“ (Busch, 2021, S.11). Der Begriff der Mehrsprachigkeit meint in dieser Arbeit also die verschiedenen Arten des Sprechens, welche auf unterschiedliche Räume, Zeiten, Weltsichten, Positionierungen und soziokulturelle Ansichten verweisen und stets in Wechselwirkung zueinander stehen. Im Sinne des Translanguaging-Ansatzes ist es für diese Arbeit also sinnvoll

Mehrsprachigkeit als eine Anhäufung unterschiedlicher kommunikativer und sprachlicher Ressourcen zu betrachten, welche je nach Kommunikationssituation flexibel zum Einsatz kommen und durch unterschiedliche soziokulturelle, räumliche und zeitliche Gegebenheiten geformt werden.

2.1.4 Zweitsprache und Zweitsprachenerwerb

Einhergehend mit der Definition für Mehrsprachigkeit, die für das vorliegende Projekt zur Verwendung kommt, sind an dieser Stelle auch die Begriffe der Zweitsprache und des Zweitsprachenerwerbs genauer zu definieren. Im Diskurs gibt es unterschiedliche Annäherungen an diese Begriffe, die im Folgenden für diese Arbeit festgelegt werden.

Rudolf de Cilia (2011, S. 1) verdeutlicht, dass es zwei Formen des Spracherwerbs von Schüler*innen gibt, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben. Bei der ersten Form handelt es sich um Kinder, die im Einwanderungsland geboren werden, primär sprachlich in der Familiensprache sozialisiert werden und deren schulische Sozialisation vermehrt in der Zweitsprache stattfindet. Die zweite Form des Zweitsprachenerwerbs, welche für diese Arbeit relevant ist, umfasst Seiteneinsteiger*innen, die die Bildungssprache Deutsch relativ spät erwerben, da sie während der Schulpflicht in das Einwanderungsland kommen, aber gleichzeitig über eine Kerngrammatik der L1 und über erstsprachliche Grundlagen verfügen, ein Merkmal, das ebenso auf die erste Gruppe zutrifft, wobei sich die Gruppen vor allem im Hinblick auf die Beherrschung der Bildungssprache unterscheiden.

Für das vorliegende Projekt wird der Begriff der Zweitsprache und des Zweitsprachenerwerbs herangezogen, welcher den Erwerb einer zweiten Sprache meint, der nicht gleichzeitig mit dem Erwerb der Erstsprache stattfindet. Dabei handelt es sich um einen bewussten Spracherwerbsprozess, welcher nicht nur im schulischen Kontext stattfindet, sondern auch durch die sprachliche Umgebung und die Interaktion mit Peers erfolgt. Wie de Cilia (2011, S. 2) anmerkt ist auch hier zu bedenken, dass die Definition des Zweitsprachenerwerbs in der Realität sehr komplex ist, da die Sprachbiographien der einzelnen Schüler*innen durch eine verflochtene Dynamik der Erst-, Zweit-, und Drittsprachen gekennzeichnet sind und die Bedeutung und Nutzung der verschiedenen Sprachen sich im Prozess des Erwerbens ändern kann.

So sind auch die Sprachbiographien der Forschungspartner*innen für diese qualitative Arbeit vielfältig und können nicht miteinander gleichgesetzt werden.

Einerseits handelt es sich bei vielen der Teilnehmenden um Personen, die die Bildungssprache Deutsch nicht synchron zu ihrer Erstsprache, sondern erst zu einem späteren Zeitpunkt ihrer Schulpflicht erwerben. Andererseits sind auch einige

Proband*innen dabei, die neben Deutsch noch eine weitere Erstsprache haben, die hier als Herkunfts- bzw. Familiensprache bezeichnet wird. Lediglich die Tatsache, dass alle Teilnehmenden zwei- oder mehrsprachig sind, bildet den gemeinsamen Ausgangspunkt für das Forschungsvorhaben.

2.2 Bildungspolitik und Mehrsprachigkeit

Durch den Einfluss unterschiedlicher Faktoren nimmt die kulturelle und sprachliche Vielfalt in den Schulen Wiens laufend zu. Dabei sind die Sprachbiographien und Sprachressourcen der Schüler*innen ganz unterschiedlich und schaffen nicht nur Herausforderungen, sondern stellen auch eine Bereicherung für das Bildungssystem und die multikulturelle Gesellschaft dar.

Eines der Bildungsanliegen des Bildungsministeriums ist die sprachliche Bildung in Schulen, welche die gesamte sprachliche Vielfalt der Schüler*innen umfassen sollte, wobei auch der Unterricht in der Erstsprache eine Rolle spielt (BMBWF, o. D.). Trotz bildungspolitischer Bestrebungen und der EU-Maßnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit in Europa und in schulischen Kontexten gibt es nach wie vor Defizite im Umgang mit dieser, wobei migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und die sprachlichen Ressourcen, welche die Schüler*innen mitbringen, im schulischen Kontext nach wie vor eine geringe Rolle spielen. Gleichzeitig beeinflusst der praktische Umgang mit Mehrsprachigkeit in bildungspolitischen Diskursen maßgeblich den Erwerb der Bildungssprache Deutsch, welche ein bedeutsames Instrument zur Herstellung von Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit darstellt.

Ein aktuelles, in der Kritik stehendes Beispiel sind Deutschförderklassen, in welchen der Fokus fast ausschließlich auf dem Erwerb der Bildungssprache Deutsch liegt, wodurch der monolinguale Habitus der Schule reproduziert wird. Da der Fokus ausschließlich auf dem sprachlichen Lernen liegt, wird das fachliche Lernen vernachlässigt (Füllekruss & Dirim, 2020). So wird im Setting der Deutschförderklassen die lebensweltliche und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, welche zum Erwerb des fachlichen Wissens beitragen kann, fast gar nicht berücksichtigt. Busch (2021, S. 57) verweist auch auf das Problem der erlebten Hierarchisierung sprachlicher Ressourcen von Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben. Dadurch, dass die Literarität von mehrsprachigen Lernenden im schulischen Kontext nur in einer Sprache gefördert wird, wird aus dem vielfältigen sprachlichen Repertoire der Lernenden lediglich eine Sprache zur Bildungssprache gemacht, während die anderen Ressourcen nicht berücksichtigt werden. Busch (2021) stellt hierzu Folgendes fest:

Obwohl es Bildungsmodelle gibt, die von einer Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Schüler*innen ausgehen, ist im Regelfall das Schulsystem nach wie vor monolingual ausgerichtet und tendiert dazu, lebensweltlich mehrsprachige Schüler*innen zu ‚monolingualisieren‘, also auf eine (Bildungs-)Sprache zu reduzieren. (S.58)

Um den genannten Defiziten, welche die Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit von Lernenden einschränken, entgegenzuwirken, müssen Unterrichtsstrategien und Unterrichtselemente zum Einsatz kommen, die die (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit so anerkennen und in den Unterricht miteinbeziehen, dass zwei- und mehrsprachige Identitäten bestätigt werden und Schüler*innen ihre komplexen und dynamischen sprachlichen Praktiken strategisch nutzen können, um sich schlussendlich der Bildungssprache Deutsch anzunähern.

2.3 Theoretische Grundlagen und aktueller Forschungsstand

2.3.1 Dimensionen des Translanguaging

Der Ausgangspunkt der theoretischen Grundlage dieses Projekts bildet das Konzept des Translanguaging, welches insbesondere mit den Publikationen und Arbeiten von García aus dem Jahr 2009 in den Fokus der Lernforschung und der Zweitsprachenerwerbsforschung rückte. In Arbeiten wie *Bilingual Education in the 21st Century: A global Perspective* und *Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century* beschreibt García die Situation von Schüler*innen in den USA, die einen lateinamerikanischen Hintergrund haben, und erläutert dabei die sprachlichen Praktiken dieser. Für García (2009a, S. 112) handelt es sich beim Translanguaging um multiple diskursive Praktiken, welche mehrsprachige Personen anwenden, um ihrer mehrsprachigen Welt einen Sinn zu geben. Eine weitere Definition von Translanguaging nach García (2009b, S. 140) lautet: „*Translanguaging is the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential*“. Damit wird die Maximierung des sprachlichen Potenzials von zwei- und mehrsprachigen Individuen beschrieben, die sich durch das Zurückgreifen auf unterschiedliche Modalitäten des gesamten sprachlichen Repertoires dieser Individuen ergibt. Li (2008, S. 4) erläutert, dass die Kommunikation zwei- und mehrsprachiger Personen in mehr als einer Sprache stattfinden kann, unabhängig davon, ob diese produktiv oder rezeptiv vor sich geht. Auch Gogolin und Lüdi (2015) definieren Mehrsprachigkeit als die Fähigkeit, in mehreren

Sprachkontexten zu kommunizieren, unabhängig davon, in welchem Kontext diese Sprachen erworben wurden oder wie gut diese beherrscht werden.

Ausgehend von diesen Annahmen konzentriert sich Translanguaging also auf die Art und Weise, wie zwei- und mehrsprachige Individuen ihre gesamten sprachlichen und kommunikativen Ressourcen nutzen, um Lerninhalte zu verstehen und anzuwenden. In Bezug auf die Schreibkompetenz bedeutet dies also, dass Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache im schulischen Kontext erwerben, auf all ihre sprachlichen Ressourcen zurückgreifen können und diese beim Schreibprozess miteinander verknüpfen können, um ihre Schreibkompetenz in Deutsch zu optimieren. Es ist wichtig zu betonen, dass Translanguaging nicht bedeutet, dass die korrekte Anwendung der Zielsprache nicht wichtig ist. Es sollte vielmehr als eine Brücke verstanden werden, die Lernenden hilft, sich sprachlich auszudrücken, während sie gleichzeitig ihre Kenntnisse in der Zielsprache, in diesem Fall Deutsch, verbessern. Dieser Ansatz fördert eine inklusive Lernumgebung und trägt dazu bei, die Schreibkompetenz von Lernenden zu entwickeln und zu stärken.

2.3.2 Translanguaging im Unterricht

Wie zuvor beschrieben, handelt es sich beim Translanguaging um sprachliche Praktiken, welche von zwei- oder mehrsprachigen Personen angewendet werden. Im Rahmen dieser Arbeit ist es aber wichtig die Perspektive auf den gesteuerten Einsatz von Translanguaging-Strategien im schulischen Kontext zu richten, welche schlussendlich die Frage beantworten sollen, inwiefern sich die gesteuerte Nutzung von Translanguaging-Strategien in Lehr- und Lernarrangements positiv auf die Schreibkompetenz von zwei- oder mehrsprachigen Schüler*innen auswirkt. Dieser Abschnitt stellt also theoretische Konzepte und didaktische Vorschläge vor, wie Translanguaging in praktischen Lehr- und Lernarrangements umgesetzt werden kann, wobei sich der Fokus auch auf die gesteuerte Unterrichtsplanung durch Lehrkräfte richtet.

Hierfür wird die Publikation von Cenoz und Gorter (2021, S. 18) herangezogen, in welcher zwischen *spontaneous translanguaging* (dt. spontanem Translanguaging) und *pedagogical translanguaging* (dt. pädagogischem Translanguaging) unterschieden wird. *Spontaneous translanguaging* bezieht sich auf die sprachlichen Praktiken von zwei- und mehrsprachigen Menschen, die in natürlichen Kontexten stattfinden. Das *spontaneous translanguaging* enthält dabei nicht zwangsläufig einen pädagogischen oder didaktischen Wert, welcher zum Lernprozess der Schüler*innen beitragen kann. *Pedagogical translanguaging* umfasst den gezielten Einsatz von Translanguaging-Strategien im

Unterricht, welche durch die Lehrkraft gesteuert werden. Die beiden Formen des Translanguaging können dabei klarerweise gemeinsam auftreten, denn neben der gesteuerten und durch die Lehrkraft geplanten Nutzung von Translanguaging-Strategien können Schüler*innen auch spontanes Translanguaging anwenden. Dabei kann die Lehrkraft *spontaneous translanguaging*-Elemente mit dem Lernprozess so verknüpfen, dass der Prozess einen pädagogischen und didaktischen Mehrwert hat (Cenoz & Groter, 2021, S. 18). Angesichts dessen, dass für die vorliegende Untersuchung fertige Schreibprodukte analysiert werden, die einem geplanten und gezielten Translanguaging folgen, liegt der Fokus der Datenauswertung mehrheitlich auf dem *pedagogical translanguaging*. Darunter werden mehrsprachige Schreibprodukte verstanden, die durch eine Aufgabenstellung, die unterschiedliche Sprachsysteme verlangt, von den Lernenden produziert werden.

Cenoz und Groter (2021) definieren drei wichtige Komponenten, welche für das *pedagogical translanguaging* relevant sind: vorhandenes Wissen, Scaffolding und *connected growers*.

Ein wichtiges Element für das *pedagogical translanguaging* bildet das bereits vorhandene Wissen im Umgang mit mehreren Sprachsystemen, welches auch von Cenoz und Groter (2021, S. 19) hervorgehoben wird und laut den Autoren maßgeblich den aktuellen Lernprozess beeinflusst. Dieses vorhandene Wissen umfasst nicht nur das Vokabular und grammatische Strukturen, sondern auch pragmatische und soziale Elemente der Sprachen (Cenoz & Groter, 2021, S. 20). Für die Optimierung von pädagogischem Translanguaging ist es auch notwendig, dass Translanguaging-Prozesse mit der Hilfe von Scaffolding in Form von Formulierungshilfen oder zusätzlichen Impulsen begleitet werden. Auch der Translanguaging-Prozess an sich erfüllt eine Scaffold-Funktion, die es Lernenden ermöglicht auf der Basis des eigenen sprachlichen Repertoires Verknüpfungen zwischen der zu erlernenden Bildungssprache und anderen Sprachen zu schaffen (Cenoz & Groter, 2021, S. 21). Ein weiteres Konzept, welches bei den Untersuchungen eine wichtige Rolle spielt und identifiziert werden soll, sind die *connected growers*. Dies sind die Fähigkeiten in verschiedenen Sprachsystemen, die miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig beeinflussen (Cenoz & Groter, 2022, S. 22). Dieses Konzept beschreibt die Dynamik und Komplexität von Spracherwerbsprozessen und verdeutlicht, dass Lernende die Elemente einer Kompetenz in einer Sprache erweitern, indem sie auf bereits vorhandene Kenntnisse über Kompetenzen in anderen Sprachen zurückgreifen und diese miteinander verknüpfen und ausbauen (Cenoz & Groter, 2022, S. 23). Im Sinne des Translanguaging-Ansatzes soll ein

Lehr- und Lernarrangements folglich also so konzipiert sein, dass es mit der Hilfe von Scaffolding sprachliches Vorwissen aktiviert und *connected growers* identifiziert, um die Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires von Lernenden zu erleichtern und sie dadurch an die Bildungssprache Deutsch anzunähern.

Pedagogical Translanguaging Practices (dt. pädagogische translanguaging-Praktiken) legen ihren Fokus insbesondere auf den Kontext des (Zweit)-spracherwerbs und andere Bildungskontexte, bei welchen sprachliches Repertoire oder Bildungsinhalte durch das Medium einer Zweitsprache oder zusätzlichen Sprache erlernt werden (Cenoz & Groter, 2021, S. 30).

Garcia et al. (2017) verdeutlichen auch, dass *pedagogical translanguaging* in den Kontext der Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit eingebettet werden kann, welche insbesondere L2-Lernende betrifft, die eine Zweitsprache im Bildungskontext erwerben.

Pädagogische Translanguaging-Praktiken lassen sich dabei nach Cenoz und Gorter (2021, S. 30) in starke und schwache Praktiken einordnen, je nach dem Grad der Intervention durch die Lehrkraft im Lernprozess und dem Ausmaß der Anwendung von zwei oder mehr Sprachen innerhalb des Lernprozesses einer Lerneinheit. *Enhancing metalinguistic awareness* (dt. Förderung des metasprachlichen Bewusstseins/Sprachbewusstseins) ist die stärkste Form des *pedagogical translanguaging*. Hierbei geht es um die Reflexion über Sprachsysteme. Die schwächste Form sind die *translanguaging shifts* (dt. sprachübergreifende Übergänge), welche sich durch einen spontanen Charakter kennzeichnen und beispielsweise in Form von kurzfristigen Übersetzungen für das Verständnis des Lerninhaltes auftreten können (Cenoz & Groter, 2021, S. 31). Wie Tabelle 1 zu entnehmen ist, gibt es zwischen den beiden bereits beschriebenen Formen noch die Form des *use of whole linguistic repertoire*, wobei Schüler*innen dazu angeregt werden, zwei oder mehr Sprachen bei Lernaktivitäten anzuwenden. Eine weitere Form, bei welcher mehrere Sprachen im Lehrplan verankert sind, die Lernenden aber lediglich eine Sprache pro Fach benutzen, ist das *integrated language curriculum*. Ein Beispiel hierfür wären Sprachfächer, wie Spanisch, Englisch oder Französisch.

Für Lehr- und Lernarrangements, welche die Schreibkompetenz der Lernenden in der Zweitsprache Deutsch fördern sollen und für dieses Projekt relevant sind, eignen sich die zwei stärksten Formen (*enhancing metalinguistic awareness* und *use of whole linguistic repertoire*) am besten.

Ersteres funktioniert mit der Aktivierung und Identifizierung des Vorwissens und der *connected growers* und fordert die Lernenden dazu auf über Sprachsysteme zu reflektieren. Dabei werden zwei oder mehr Sprachen in einer Lerneinheit verwendet und Lernende

werden dazu aufgefordert bestimmte Aspekte mehrerer Sprachen zu identifizieren und miteinander zu vergleichen. Ein praktisches Beispiel, welches von Cenoz und Gorter (2021, S. 31) vorgestellt wird, ist eine Aufgabe bei welcher Schüler*innen den Inhalt und die Form eines Briefs in drei verschiedenen Sprachen analysieren und dabei Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausarbeiten mussten. Im zweiten Schritt wurden Briefe in allen drei Sprachen verfasst. Auffällig war, dass die Briefe, die in der Drittsprache verfasst wurden, zwar deutlich kürzer als die in der Erst- und Zweitsprache sind, jedoch alle notwendigen Elemente der Textsorte Brief aufweisen (Cenoz & Groter, 2021, .S 31). Die zweite Form, die im Rahmen der Übungen im empirischen Teil dieser Arbeit vorgestellt werden, ist die *use of whole linguistic repertoire*. Bei diesem Typ fällt die Sprachreflexion weg und es kommt lediglich zur Verwendung des gesamten sprachlichen Repertoires der Lernenden in den Unterrichtsphasen des Inputs und Outputs (Cenoz & Groter, 2021, S. 32).

Practice	Type	Sample/illustrative activities
Enhancing metalinguistic awareness	Pedagogical	Students use two or more languages in the same class and focus on analysing and reflecting on languages crosslinguistically.
Use of whole linguistic repertoire	Pedagogical	Students are encouraged to use two or more languages in the same class to carry out different activities: find sources in different languages, change language for input and output, etc.
Integrated language curriculum	Pedagogical	Students only use the target language in class. The syllabuses of the language classes are coordinated so that languages reinforce each other.
Translanguaging shifts	Spontaneous-Pedagogical	Students ask for the translation of a word they do not understand when reading a text. The teacher translates the word or gives a short explanation in a language that is not the language of instruction for the class.

Tabelle 1: Pädagogische translanguaging Praktiken

Da Spracherwerb und das Vorwissen über Sprachen stets mit emotionalen und sozialen Faktoren verbunden sind, gilt es im Folgenden auch das *pedagogical translanguaging*-Konzept von García et al. (2017, S. 7) vorzustellen. Die Autorinnen verstehen Translanguaging als etwas, was über den Rahmen der Unterrichtszeit geht und 1) Schüler*innen dabei unterstützt sich mit dem Verstehen von komplexen Inhalten und Texten auseinanderzusetzen, 2) Schüler*innen die Möglichkeit bietet, sprachliche

Praktiken für akademische Zwecke zu erwerben, 3) den Lernenden den Raum für Zwei- und Mehrsprachigkeit bietet 4) und die zwei- oder mehrsprachigen Identitäten und die sozio-emotionale Entwicklung der Lernenden unterstützt.

Im Allgemeinen ist festzuhalten, dass die Autorinnen in ihrer Publikation von *bilinguals*, also zweisprachigen Lernenden, sprechen, die in den USA Englisch im Bildungskontext als Zweitsprache erwerben. Für den Fall des vorliegenden Projekts, dessen Basis auf der inneren Mehrsprachigkeit der Lernenden beruht und verschiedene Sprachsysteme, Akzente und Register umfasst, gelten die Proband*innen als zwei- oder mehrsprachig. Im Gegensatz zum Kontext von García et al. (2017) ist dieses Projekt in das österreichische, also deutschsprachige, Bildungssystem eingebettet.

Für die zuvor genannten Komponenten des Translanguaging bieten sich im Zusammenhang mit der Förderung der Schreibkompetenz von DaZ-Lernenden für die Aufgaben des empirischen Teils dieser Masterarbeit folgende Translanguaging-Strategien nach García et al. (2017, S. 75–77) an:

Für 1)

- Schüler*innen sollen dazu angeregt werden, das Internet zu nutzen, um Hintergrundwissen zu einem Thema oder Konzept sowohl in ihrer Erst- als auch in ihrer Zweitsprache zu erwerben.
- Den Lernenden können zwei- oder mehrsprachige Lese- und Schreibpartner*innen zugewiesen werden, um sich gegenseitig zu unterstützen und Themen und Inhalte zu diskutieren.
- Schüler*innen sollen dazu ermutigt werden, die Texte, die sie lesen, mit der Übersetzung von Vokabeln und anderen wichtigen Textinformationen, einschließlich relevanter Strukturen und Redemittel, zu kommentieren.
- Die Verwendung von Wörterbüchern, Glossaren und Übersetzungs-Apps sollte gefördert werden.
- Lehrkräfte sollen mehrsprachige Bücher und Materialien zur Verfügung stellen.
- Lernende sollen dazu ermutigt werden Phrasen, Satzanfänge, Vokabeln und Redemittel in mehreren Sprachen zu identifizieren, die für einen bestimmten Schreib Anlass wichtig sind.
- Schüler*innen sollte es erlaubt sein, sich gegenseitig Inhalte zu erklären und dabei alle ihre sprachlichen Mittel einzusetzen.

Für 2)

- Lernende können ihre Ideen zunächst in all ihren Sprachen aufnehmen, bevor sie sie schreiben.
- Schüler*innen können einen Text mehrsprachig verfassen und dann eine Sprache auswählen, in der sie ihren Text veröffentlichen.
- Lernenden soll die Möglichkeit gegeben werden, Teile eines Texts in andere Sprachen als der Bildungssprache zu übersetzen.
- Schüler*innen sollen bestimmte Sprachmerkmale in verschiedenen Sprachen vergleichen und gegenüberstellen, damit sie ein metalinguistisches Bewusstsein entwickeln können.

Für 3)

- Lehrkräfte können Bücher und Geschichten zur Verfügung stellen, in denen die Autor*innen Translanguaging verwenden und die eine kulturell relevante Bedeutung für die Lernenden haben.
- Schüler*innen sollen dazu aufgefordert werden nicht nur für einsprachige Zielgruppen, sondern auch für zwei- oder mehrsprachige Zielgruppen zu schreiben (einschließlich ihrer Familien und Gemeinden, die Translanguaging anwenden).

Für 4)

- Es sollten Inputs und Texte zur Verfügung gestellt werden, die zwei oder mehr Seiten eines komplexen Themas beleuchten, insbesondere solche, die sich direkt auf die Lebenswelt der Schüler*innen beziehen.
- Schüler*innen sollten in zwei- oder mehrsprachige Schreibaufgaben eingebunden werden, die sich mit sozialer Gerechtigkeit befassen, z.B. das Schreiben von Briefen, Blogs, argumentativen Texten oder Zeitungsartikeln.
- Lehrkräfte sollen Themen und Texte in mehreren Sprachen auswählen, die Gruppen eine Stimme geben, die im traditionellen Lehrplan ausgeklammert und ausgegrenzt werden.

Insgesamt sticht deutlich hervor, dass bei García et. al. (2017) insbesondere der soziale Aspekt des Spracherwerbs und dahingehend auch die Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit im Zentrum steht. Bei Cenoz und Groter (2021) andererseits spielt die Sprachreflexion, die auch als stärkste Form des Translanguaging beschrieben wird,

eine wichtige Rolle, während diese bei García lediglich eine unter vielen Translanguaging-Strategien darstellt. Das Konzept des Translanguaging von García beinhaltet nicht nur soziale und emotionale, sondern auch politische Komponenten und schafft allgemeine Rahmenbedingungen im Umgang mit der Mehrsprachigkeit in der Institution Schule. Aus diesem Grund lässt sich das Konzept des Translanguaging nach García auf der Makro- und Mesoebene des Bildungssystems verorten, die Bezug auf Lehrpläne und die Rahmenbedingungen und Einflüsse einer bestimmten Organisationseinheit nehmen. Hierbei geht es generell um die Einstellung zur Mehrsprachigkeit an einem bestimmten Schulstandort. Die vorgeschlagenen Translanguaging-Strategien von Conez und Groter hingegen fallen in den Kontext der Mikroebene des Bildungssystems, also auf die Durchführung des Unterrichts und die Realisierung didaktischer Maßnahmen, innerhalb einer Lerneinheit oder Lernphase.

Für den empirischen Teil dieser Masterarbeit sind beide Zugänge zum Translanguaging innerhalb des Bildungskontextes relevant. Einerseits soll das Lernarrangement, welches den Proband*innen zur Verfügung gestellt wird, die Sprachreflexion der Lernenden zu bestimmten Inhalten anregen und gleichzeitig die Schreibkompetenz erweitern, indem eine bestimmte Textsorte geübt wird. Andererseits sollen die zur Verfügung gestellten Materialien, die ausgewertet werden, auch ein Ansatz dafür sein die mehrsprachigen Identitäten der Proband*innen im schulischen Kontext zu bestätigen, ihnen eine Stimme zu geben und die Grundhaltung zur Mehrsprachigkeit beeinflussen, um diese schlussendlich als Ressource und Werkzeug zu betrachten.

2.3.3 Schreibkompetenz und Schreibmodelle

Wie in Kapitel 2.1.2 definiert, umfasst die Schreibkompetenz schriftsprachliche Handlungen, welche zur Kommunikation und zur Erweiterung des Wissens dienen, wobei die strategische Prozessualität, die sozialen und motivationalen Faktoren ebenfalls eine wichtige Rolle spielen. Demnach ist nicht nur das Schreibprodukt wichtig, sondern auch der Schreibprozess, der zum endgültigen Produkt – dem Text – führt, relevant (Ballis, 2018, S. 267). Für die Planung von Lehr- und Lernarrangements, welche die Förderung der Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit von DaZ-Lernenden begünstigen und schlussendlich zur Erweiterung der Schreibkompetenz in der Bildungssprache Deutsch führen, müssen auch die Prozesse, die zum Produkt führen, berücksichtigt werden. Dabei ist es auch relevant festzuhalten, welche Besonderheiten und Herausforderungen mit dem Schreiben in der Zweitsprache Deutsch einhergehen.

Ein Schreibprozessmodell, welches auch im L2-Kontext häufig diskutiert wird, ist das Modell nach Hayes & Flower aus den 1980er Jahren, welches die einzelnen Schritte beim

Produzieren eines Schreibprodukts aufzeigt (Ballis, 2018, S. 268). Das Modell setzt sich aus drei Faktoren zusammen, welche die Aufgabenumgebung, das Langzeitgedächtnis und die Planungs- und Ausführungskomponente umfassen. Die Aufgabenumgebung bezieht sich auf alle externen Faktoren, welche den Schreibprozess beeinflussen und die Schreibabsicht, die Zielsetzung und die Adressat*innen umfassen. Die externen Faktoren gehen aus der Schreibaufgabe hervor, welche auch in einen DaZ-Kontext im Sinne des Translanguaging-Ansatzes eingebettet werden können. Das Langzeitgedächtnis bildet den zweiten Faktor und umfasst das bereits vorhandene Wissen über das Thema, die Adressat*innen sowie das Wissen über die gespeicherten Textmuster. In Bezug auf den Translanguaging-Ansatz besteht hierbei die Möglichkeit, dass die Schreibenden über dieses Wissen bereits in ihrer L1 verfügen und dieses auf die Schreibaufgabe in der L2 übertragen können. Die beiden zuvor beschriebenen Faktoren wirken sich auf den Prozess des Schreibens aus, welcher aus der Planung, Formulierung und Überarbeitung zusammengesetzt ist (Ballis, 2018, S. 268). All diese Schritte werden in weitere Subprozesse unterteilt, wobei die Reihenfolge dieser nicht strikt festgelegt ist. Diese Rekursivität und Iterativität bedeutet für die Schreibenden in weiterer Folge, dass sie während des Schreibprozesses alle Teil- und Subprozesse immer wieder aufrufen können (Ballis, 2018, S. 268). In Bezug auf den DaZ-Kontext, in welchem auch die vorliegende Masterarbeit eingebettet ist, ist zu beachten, dass alle Teile des Schreibmodells nach Hayes & Flower zweitsprachspezifisch geprägt sein können, insofern die Schreibenden in der Erstsprache zur Genüge alphabetisiert sind (Grießhaber, 2018, S. 20).

In einem modifizierten Modell von Hayes & Flower nach Grießhaber (2008), bei welchem die drei zuvor beschriebenen Faktoren auf einen L2-Kontext übertragen werden, ist ersichtlich, welche Herausforderungen und Besonderheiten Schreibprozesse in einem DaZ-Kontext enthalten. Beim Aufgabenumfeld können sich die Schreibaufgaben für DaZ-Lernende in Bezug auf die Bedeutung des Schreibens, die Aufgabe, das Thema, die Rezipient*innen und die Motivation von L1-Schreibenden unterscheiden. Wie zuvor erwähnt, kann auch das Langzeitgedächtnis von DaZ-Schreibenden durch das bereits vorhandene Wissen über Themen oder Schreibstrukturen in der L1 beeinflusst werden. Die Herausforderungen für DaZ-Schreibende befinden sich primär im Bereich des Prozesses, welcher die Planung, Formulierung und Überarbeitung des Textes umfasst. Beide Modelle beinhalten einen Monitor, welcher den Schreibprozess kontrolliert, steuert und auf die Sprachrichtigkeit und die Verständlichkeit prüft (Ballis 2018, S. 268). Für viele L2- Schreibende stellt das Schreiben in der Zweit- und Bildungssprache Deutsch insbesondere in der Formulierungsphase eine anspruchsvolle Aufgabe dar, da sie dabei

auf ein noch im Aufbau befindliches sprachliches Repertoire zurückgreifen. Ein Unterricht, der die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen aktiv einbindet und als Ressource versteht, kann hier gezielt unterstützen. Um Schreibprozesse nachhaltig zu fördern, ist es wesentlich, auch die zugrunde liegenden Teilkompetenzen wie Planungskompetenz, Formulierungskompetenz, Textgestaltungskompetenz und Antizipationskompetenz systematisch zu entwickeln. Auf diese Weise kann die Schreibkompetenz mehrsprachiger Lernender gestärkt und ihr Zugang zur Bildungssprache Deutsch erweitert werden (Ballis 2018, S. 273).

Mit der Hilfe von Translanguaging-Strategien, welche im Kapitel 2.3.2 angeführt werden, können die beiden Schreibmodelle nach Hayes & Flower (1980) und Griebhaber (2008) so ausgelegt werden, dass die Teilkompetenzen, welche der Schreibkompetenz unterliegen, gefördert werden. So können beispielsweise unter der Berücksichtigung der Verwendung des gesamten sprachlichen Repertoires von Schüler*innen Redemittel und Skelettsätze mehrsprachig vorgegeben, identifiziert und angewendet werden. Ebenso kann das Vorwissen, welches ein Teil des Langzeitgedächtnisses bildet, unter der Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit von DaZ-Lernenden aktiviert werden. Anknüpfend an die Translanguaging-Strategien für den Unterricht und an die vorgestellten Schreibprozessmodelle gilt es das Lernarrangement, welches den Proband*innen zur Verfügung gestellt wird, so zu konzipieren, dass die einzelnen Faktoren des Schreibprozesses stets unter der Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen realisiert werden.

2.3.4 Schreibkompetenz im Kontext der Mehrsprachigkeit

Die zuvor genannten Herausforderungen, welche charakteristisch für den Schreibprozess von DaZ-Lernenden sind, bedürfen einer Abwendung vom traditionellen Schreibunterricht, welcher nach wie vor mehrheitlich monolingual ausgerichtet ist und lediglich in der Bildungssprache, also der Zielsprache Deutsch, erfolgt.

Gürsoy und Roll (2018) bieten in ihrer Veröffentlichung einen Überblick über den Forschungsstand der Schreibdidaktik im Kontext der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit an, in welcher sie insbesondere das Potenzial der Kooperation zwischen dem Herkunftssprachenunterricht und dem Fach- und Deutschunterricht hervorheben. Obwohl das Forschungsvorhaben nicht in den Kontext eines Herkunftssprachenunterrichts (in Österreich: Erstsprachenunterricht – siehe: BMBWF, o. D.) eingebettet ist, sondern im regulären Deutschunterricht stattfindet, stellt die Ausführung von Gürsoy und Roll (2018) einen nützlichen Überblick über den Forschungsstand für die Schreibförderung im Kontext der Mehrsprachigkeit dar.

Die aktuelle Forschung strebt im Kontext der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit die Mehrschriftlichkeit und den Einsatz des gesamten sprachlichen Repertoires beim Schreiben an (Gürsoy & Roll, 2018, S. 350). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit kann durch strukturierte Translanguaging-Strategien als Lernressource im Schreibunterricht wahrgenommen werden, da mehrsprachige Lehr- und Lernkonzepte die Schreibförderung insofern begünstigen, dass das Wissen über Textsorten und Textmuster in mehreren Sprachen abgerufen und gefördert wird, wobei es so zu einer Kooperation zwischen der L1 und L2 kommen kann (Gürsoy & Roll, 2018, S. 351). Dabei sind die individuellen Aneignungskonstellationen von Schüler*innen zu berücksichtigen. Für den empirischen Teil der vorliegenden Masterarbeit wird mit Lernenden gearbeitet, die (a) in einer anderen L1 als der Zielsprache Deutsch literalisiert wurden und bereits zu Beginn des L2 Erwerbs in der Regel ein altersangemessenes L1 Textmuster- und Textformenwissen besitzen sowie entsprechende Schreibstrategien beherrschen und (b) literal unerfahren sind und nur in Ansätzen oder gar nicht in einer L1 literalisiert wurden und zunächst keine altersangemessene Schreibkompetenz besitzen (Gürsoy & Roll, 2018, S. 352), wobei diese Ausgangslagen auch bei der Auswertung der Daten berücksichtigt und beschrieben werden.

Eine Studie, die sich auf die Schreibkompetenz im Kontext der Mehrsprachigkeit bezieht, wurde von Cenoz und Gorter (2011) durchgeführt. Die Studie untersucht die schriftliche Produktion im Baskischen, Spanischen und Englischen an einer baskischen Schule, in welcher die Lernenden Baskisch und Spanisch als L1 oder L2 haben und Englisch als Fremdsprache (L3) erwerben. Für die Untersuchung wird von den Schüler*innen eine Schreibaufgabe in allen drei Sprachen gelöst, wobei die angewendeten Schreibstrategien in den jeweiligen Sprachen im Nachhinein miteinander verglichen werden. Die Untersuchungen zeigen, dass die Lernenden für das Lösen der Aufgabe im Englischen Kompensationsstrategien (Vokabular oder Satzstrukturen, etc.) im Baskischen und Spanischen anwenden, um Defizite im Englischen zu beheben und so die Schreibaufgabe in der L3 zu lösen. Diese multilinguale Lernstrategie ergibt sich durch die Wechselwirkung und Kooperation der beiden zuvor erworbenen Sprachen Spanisch und Baskisch, die in diesem Fall auch als Spracherwerbsstrategie beim Erlernen der L3 angewendet wird (Cenoz & Gorter, 2011, S 361–366).

Obwohl diese und andere internationale Studien zum Translanguaging im Schreibunterricht insbesondere den englischen Fremd- oder Zweitsprachenerwerb in den Blick nehmen (Karabulut, 2022; Velasco & García, 2014), heben sie die Relevanz von pädagogischen Translanguaging-Praktiken hervor, welche klar aufzeigen, dass ein

translingual ausgerichteter Schreibunterricht zu einer signifikanten Verbesserung der Schreibkompetenz in der L2 führen kann. Außerdem offenbaren die Studien die Dynamik der Sprachpraxis von zweisprachigen Lernenden und die Daten zeigen, wie Schüler*innen ihr gesamtes sprachliches Repertoire nutzen, um Schreibaufgaben zu lösen. Die Untersuchungen unterstreichen auch die Relevanz von rekursiven Schreibprozessmodellen (Velasco & García, 2014, S. 21), die auch im modifizierten Schreibprozessmodell von Grieshaber (2008) nach Hayes & Flower hervorgehoben wird. Lehrkräfte können Translanguaging-Strategien einbeziehen, die es dem rekursiven Schreibprozess ermöglichen, zwischen den Sprachen der Schüler*innen zu interagieren. In einer Fallstudie von Mayr (2020) wird aufgezeigt, dass der Einsatz von Translanguaging beim Verfassen von mehrsprachigen Schreibprodukten verschiedene an die Mehrsprachigkeit geknüpfte Strategien hervorruft, die zur Strukturierung eines Textes verhelfen. Außerdem wird durch den Einsatz von Mehrsprachigkeit auch die Textkohäsion und -kohärenz für die Schreibenden begreifbarer und das metasprachliche und metakognitive Wissen wird zunehmend gefördert (Mayr, 2020, S. 135). Die Autorin unterscheidet dabei zwischen zwei Arten von mehrsprachigen Texten. Bei der ersten Art von mehrsprachigen Schreibprodukten wird die Mehrsprachigkeit der Schreibenden als Ressource für das zielsprachliche Schreiben verwendet. Dabei dient das Wissen über Textmuster und Schreibstrategien als Hilfe und übernimmt eine Scaffold-Funktion. Bei der zweiten Art von mehrsprachigen Texten geht es um den Sprachwechsel innerhalb eines Textes. Dabei werden durch Translanguaging-Strategien erweiterte Ausdrucksmöglichkeiten für Schreibende generiert, die je nach Schreibabsicht in unterschiedlichen Sprachen realisiert werden können (Mayr, 2020, S. 137). Mayr (2020) gibt dabei auch Folgendes an:

Ein sprachübergreifendes Repertoire an Genrewissen sowie kulturelle als aus [sic] sprachliche Kompetenzen in mehreren Sprachen finden je nach Bedarf und Absicht bei der Gestaltung des Textes ihren Ausdruck in unterschiedlichen Sprachen, wobei gerade der Sprachwechsel selbst bedeutungskonstituierend ist. (S. 137)

Die Produktion mehrsprachiger Texte mit Translanguaging-Strategien erfordert ein metalinguistisches und sprachübergreifendes Bewusstsein, welches den Zugriff auf das Vorwissen ermöglicht und in weiterer Folge Bedeutungen und Zuweisungen neu definiert und umgestaltet, indem das Vorwissen in mehreren Sprachsystemen aktiviert wird und Transfermöglichkeiten zwischen den Sprachen eröffnet werden (Mayr, 2020, S. 138). Mayr (2020) untersucht dabei, auf welche Art und Weise sich diese mehrsprachigen Strategien auf Schreibprodukte auswirken und welche Instrumente mehrsprachige

Schreibende im Schreibprozess verwenden. Die Studie fokussiert sich auf den Einsatz von mehrsprachigen Unterrichtsmodulen an einem Gymnasium in Deutscher Sprache in Bozen (Südtirol), wobei den Schreibenden ein mehrsprachiger Input gegeben wurde, welcher einen mehrsprachigen Output anregen sollte. Dabei wurden unter anderem politische Reden untersucht, die in mehreren Sprachen verfasst wurden und mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse analysiert wurden. Die Untersuchung geht dabei der Frage nach, ob in mehrsprachig verfassten Schreibprodukten durch die Mehrsprachigkeit bedingte Strategien erkennbar sind und ob diese eine textkohäsive Funktion haben (Mayr, 2020, S. 140–141). Bei der Analyse einer mehrsprachigen politischen Rede, die von einer Schülerin verfasst wurde, die mehrsprachig aufgewachsen ist, zeigt sich, dass die unterschiedlichen Segmente der Rede in unterschiedlichen Sprachen verfasst sind. Die Sprachwechsel verweisen auf einen Perspektivenwechsel der Schreiberin und einen Funktionswechsel innerhalb der politischen Rede. So wird durch den Sprachwechsel beispielsweise deutlicher, welche Segmente der Rede eine narrative Funktion haben und welche Segmente appellativer Natur sind (Mayr, 2020, S. 144–150). Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass der Sprachwechsel innerhalb eines Textes zur Entwicklung der Textkohärenz führt. Außerdem ermöglicht der Einsatz mehrerer Sprachen innerhalb eines Schreibprodukts die Erweiterung der Tiefe des Inhalts der Nachricht, die die Verfasserin an die Rezipient*innen übermitteln möchte. Dadurch, dass das Wissen über die Textsorte in unterschiedlichen Sprachen realisiert und miteinander verbunden wird, kann davon ausgegangen werden, dass die Mehrsprachigkeit als ein Kohäsionsmittel eingesetzt wird (Mayr, 2020, S. 151). Zusätzlich geht aus der Untersuchung auch hervor, dass die Verwendung mehrerer Sprachen innerhalb eines Textes der Schreiberin ermöglicht auch die unterschiedlichen Aspekte ihrer eigenen Identität hervorzubringen. Die angewendete Mehrsprachigkeit der Schülerin erhöht die sprachliche Komplexität und ermöglicht es komplexe Gedankengänge zu verschriftlichen, was schlussendlich auch ein Indiz für eine erhöhte Kreativität ist (Mayr, 2020, S. 152).

Für die Übertragung der zuvor beschriebenen Studie auf das Forschungsvorhaben der vorliegenden Masterarbeit muss zunächst hervorgehoben werden, dass sich die Ausgangslage der Schüler*innen, die die zu analysierenden Texte verfassen, insofern unterscheidet, dass es sich bei den Schreibenden in Mayrs Studie (2020) um literal erfahrene Schüler*innen handelt. Im Gegensatz dazu wird im empirischen Teil dieser Masterarbeit mit Schüler*innen gearbeitet, die in ihrer L1 teilweise literal unerfahren sind. Nichtsdestotrotz können einige Aspekte der Studie von Mayr (2020) auch für die Analyse der Daten dieser Masterarbeit angewendet werden. So kann bei der Verwendung

von Translanguaging-Strategien untersucht werden, wie unterschiedliche Sprachen innerhalb eines Textes ineinanderwirken und auf welche Art und Weise Schüler*innen mehrere Sprachen beim Verfassen von Texten anwenden, um Bedeutungen zu konstruieren. Außerdem kann auch untersucht werden, ob Elemente der Textkohärenz und Textkohäsion sprachübergreifend angewendet werden und in welchem Ausmaß die mehrsprachige Identität der Schreibenden zum Vorschein tritt. Ein weiterer Punkt, den Mayr (2020) in ihrer Studie außer Acht lässt, ist die Planung eines Textes, welche durchaus auch durch den Einsatz von Translanguaging-Strategien erfolgen kann.

Im Gegensatz dazu betonen García und Velasco (2014) genau diese mehrsprachige Planung in ihrer Studie und verdeutlichen, dass mehrsprachige Schüler*innen bei der Planung von Texten immer dazu ermutigt werden sollten, sich mit ihrem mehrsprachigen Repertoire zu beschäftigen. Lediglich dann kann die Planung eines Textes ihren Zweck erfüllen, welcher darin besteht Ideen und bereits vorhandenes Wissen zu organisieren und zu strukturieren (García & Velasco, 2014, S. 15). Das Lern- und Lehrarrangement, welches den Forschungspartner*innen beim vorliegenden Forschungsvorhaben zur Verfügung gestellt wird, ermöglicht ebenfalls den Einsatz von Translanguaging-Strategien den Subprozessen der Textproduktion, da der Einsatz des gesamten sprachlichen Repertoires in den Phasen des Schreibprozesses auch umfangreichere Möglichkeiten schafft, komplexe Gedankengänge zu einem bestimmten Thema und Sachverhalt auszuformulieren.

2.3.5 Argumentierendes Schreiben in der Zweitsprache Deutsch

Im empirischen Teil dieser Arbeit soll durch eine Schreibaufgabe, welche den Einsatz von Translanguaging-Strategien erfordert, untersucht werden, wie sich die Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires von Schreibenden, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, auf die Schreibkompetenz dieser auswirkt. Ebenso wird auch analysiert, ob sich die Schüler*innen dadurch an die Bildungssprache Deutsch annähern. Dabei soll eine Stellungnahme, welche zu den argumentativen Textsorten zählt und üblicherweise ab der 8. und 9. Schulstufe erstmals im schulischen Kontext behandelt wird, verfasst werden. Aus diesem Grund ist es zunächst wichtig festzuhalten, was überhaupt argumentierendes Schreiben ist und welches Textsortenwissen für das Verfassen einer Erörterung bei Schüler*innen vorhanden sein muss.

Im österreichischen Lehrplan für die Mittelschule wird im Grundsatz 7, welcher einen sprachsensibeln Fachunterricht in allen Unterrichtsgegenständen fordert, angegeben, dass sich Schülerinnen und Schüler einer Fachsprache bedienen müssen, Gedanken und Überlegungen ausdrücken, Fragen stellen, Gegenstände benennen, darstellen,

beschreiben sowie Sachverhalte erfassen, begründen, argumentieren und interpretieren können (BMBWF, o.D., S. 8). Dieser didaktische Grundsatz gibt also an, dass das Argumentieren von Sachverhalten fächerübergreifend ist. Zusätzlich wird für das Unterrichtsfach Deutsch angegeben, dass Schüler*innen der 4. Klasse lernen sollen zu strittigen Sachverhalten argumentierend zu schreiben und dabei auch auf Gegenargumente einzugehen (BMBWF, o.D., S. 39).

Schneider und Tetling (2022, S. 216) verdeutlichen, dass dem argumentierenden Schreiben auch im außerschulischen Kontext eine wichtige Rolle zukommt, da „die Fähigkeit zur Argumentation in einer demokratisch verfassten Gesellschaft ein wichtiges Element zur Entfaltung einer mündigen und sozial verantwortlichen Persönlichkeit ist“ (Schneider & Tetling, 2022, S. 216). Auch Domenech und Petersen (2018, S. 108) heben die Relevanz des Argumentierens hervor und unterstreichen insbesondere in einem DaZ-Lernkontext die dadurch entstehende Ermöglichung von Bildungserfolg und gesellschaftlicher Partizipation von mehrsprachigen Lernenden.

Für die Bestimmung einer argumentierenden Textform wird angeführt, dass

das Grundprinzip des Argumentierens erfordert, einen Dissens in einen Konsens zu überführen. Die Struktur einer Argumentation besteht aus einer Position, dem Argument selbst und einer Schlussregel. Dabei wird aus einem Argument mittels einer Schlussregel eine Position abgeleitet. Der vertretene Standpunkt ist somit das Ergebnis einer kausalen Herleitung aus Argumenten, wobei der Standpunkt meist an den Anfang gestellt wird. (Schneider & Tetling, 2022, S. 217)

Die Autoren verdeutlichen dabei auch die Komplexität des argumentierenden Schreibens, welche sich durch eine zerdehnte Kommunikationssituation zwischen Schreibenden und Lesenden ergibt und dadurch keine direkte Aushandlung und Diskussion von Positionen und Standpunkten möglich ist. Zudem ergibt sich die Komplexität auch durch die Anforderungen, die das argumentative Schreiben verlangt. Schreibende müssen dabei in der Lage sein (Schneider & Tetling, 2022, S. 218-219):

- „die Sache in einer strittigen Frage zu erfassen und bereits vorhandenes Sachwissen in einer funktionalen Weise für den Text zu nutzen.
- die Perspektive der Adressaten zu berücksichtigen und den situativen Kontext des Textes zu erfassen.
- die Mikro- und Makrostruktur des Textes dem Schreibziel und der angestrebten Textsorte anzupassen.
- die eigene Position zu finden und mit Überzeugung vorzutragen.“

Eine argumentative Textsorte verlangt genau diese zuvor genannten Anforderungen und ist als persuasiv und heuristisch zu begreifen. Beim persuasiven Argumentieren stellt die Argumentation einen Standpunkt zu einem Sachverhalt dar, welcher dem Lesenden näher

gebracht werden soll. Das heuristische Argumentieren beschäftigt sich mit dem Identifizieren von einer Position und dem Abwägen von möglichen Argumenten zu dieser, um einen strittigen Sachverhalt zu klären (Schneider & Tetling, 2022, S. 219).

Die Schreibaufgaben, die für den empirischen Teil dieser Masterarbeit konzipiert sind, stellen die zuvor genannten Ansprüche an die Schreibenden, wobei natürlich in der Datenauswertung auch die Schwierigkeiten berücksichtigt und angeführt werden, welche sich beim Verfassen von Texten in einer Zweitsprache ergeben. Außerdem wird auch analysiert, ob und an welchen Stellen der Anforderungen die Schreibenden auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire zurückgreifen und Translanguaging-Strategien anwenden.

Die Anforderungen, die das argumentierende Schreiben verlangt, sind äußerst komplex und stellen insbesondere für DaZ-Lernende eine Herausforderung dar. DaZ-Lernende bringen beim argumentativen Schreiben unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen mit, insbesondere hinsichtlich ihres Wortschatzes und ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen. Diese Unterschiede erfordern eine gezielte sprachliche Unterstützung, um das Potenzial der Lernenden bestmöglich zu fördern und die Anforderungen argumentativer Texte erfolgreich zu bewältigen (Domenech & Petersen, 2018, S. 109). Allgemein gesagt, stehen DaZ-Lernenden in einem monolingual ausgerichteten Schreibunterricht weitaus weniger kognitive Ressourcen zur Verfügung, die sich durch eingeschränkte zielsprachliche Kenntnisse in den Bereichen des Wortschatzes und der Grammatik ergeben und schlussendlich zu einer weniger automatisierten und verlangsamten Textproduktion führen (Domenech & Petersen, 2018, S. 109). Andererseits spielen auch andere Teilfähigkeiten eine entscheidende Rolle für die Schreibkompetenz und somit die Textqualität. Laut Becker-Mrotzek et al. (2015) ist insbesondere die gezielte Förderung zur Kohärenzherstellung und Perspektivenübernahme bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund wirksam. Zwar weisen diese Schüler*innen in sprachlichen Voraussetzungen und bestimmten textqualitätsbezogenen Kriterien schwächere Ergebnisse auf als Schüler*innen aus ausschließlich deutschsprachigen Familien. Bei den genannten Teilfähigkeiten der Perspektivenübernahme und Kohärenzherstellung zeigen sich jedoch keine migrationsspezifischen Unterschiede (Becker-Mrotzek et al., 2015, S. 192). Diese Erkenntnisse sind für die vorliegende Untersuchung besonders relevant, da im Rahmen der Datenauswertung ein differenziertes Spektrum an Teilfähigkeiten berücksichtigt wird, die einen direkten Einfluss auf die Textqualität ausüben.

In einer vergleichenden Untersuchung von Rapti (2005) wurden Argumentationen in Briefform analysiert, die von Schüler*innen in verschiedenen Schulstufen (4., 6. und 8. Klasse) mit der Erstsprache Griechisch und der Zweitsprache Deutsch verfasst wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Argumentationsstrukturen von älteren Schüler*innen eher in Deutsch verwendet werden. Jüngere Schüler*innen greifen bei der Formulierung komplexer Argumentationsketten jedoch eher auf die Erstsprache Griechisch zurück. Für die Datenauswertung der vorliegenden Arbeit, die sich mit Schreibprodukten von Schüler*innen befasst, die in der 8. bzw. 9. Schulstufe sind, könnte dies bedeuten, dass die Realisierung von Argumentationsstrukturen eher in der Zielsprache Deutsch erfolgt. Eine weitere Studie von Riehl aus dem Jahr 2013 zeigt, dass argumentierende Texte in der L1 eher konzeptionell mündlich sind, wohingegen die L2-Texte eher konzeptionell schriftliche Elemente enthalten. Ausgehend davon ist es für die Auswertung der mehrsprachigen Schreibprodukte, die im Rahmen dieser Masterarbeit untersucht werden, relevant festzuhalten, in welchen Sprachen die Schreibenden ihre Gedanken konzeptionell mündlich oder konzeptionell schriftlich ausformulieren.

Das Projekt „DiaLog – Schüler_innen diskutieren kontroverse Fragen zum Klimawandel“, welches von Sabine Schmölder-Eibinger und einem Projektteam durchgeführt wurde, untersucht die schriftliche Argumentationskompetenz in der Erst-, Zweit- und Fremdsprache Deutsch in dem mehrsprachigen Kontext von Europa. Das Projekt untersucht, ob sich bereits vorhandene mündliche Argumentationsstrukturen auf das schriftliche Argumentieren auswirken (Schmölder-Eibinger et al., 2023). Für das Projekt wurden didaktische Konzepte entworfen, die an Schulen erprobt wurden und aus drei Phasen bestehen, die die Wissensaneignung, das mündliche Diskutieren und das schriftliche Argumentieren umfassen. Bei den erprobten Unterrichtskonzepten kommt sowohl dem mündlichen Diskutieren als auch dem schriftlichen Argumentieren gleichermaßen Bedeutung zu. Vor diesem Hintergrund wird in der vorliegenden Masterarbeit untersucht, wie sich eine mehrsprachige Planungsphase, deren Notizen konzeptionell mündlichen Charakter haben, auf die Qualität des finalen Schreibprodukts in der Zielsprache Deutsch auswirkt. Zuletzt kommt auch der Aufgabenstellung per se eine wichtige Rolle zu. Argumentierendes Schreiben findet ausgehend von einem strittigen oder fachlich herausfordernden Sachverhalt statt und sollte einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler*innen haben. Außerdem sollte der Sachverhalt kontrovers sein und verschiedene Standpunkte erlauben (Schneider & Tetling, 2022, S. 226). Zusätzlich soll den Schreibenden ermöglicht werden mit bereits vorhandenem Wissen Argumente auszuformulieren. Bei der Erörterung soll das (Vor-)Wissen durch eigene Recherche,

durch unterrichtlich erworbenes Fachwissen und durch kulturell vorhandenes Wissen aktiviert beziehungsweise erweitert werden (Schneider & Tetling, 2022, S. 233). Im Sinne des Translanguaging-Ansatzes soll den Schreibenden die Möglichkeit gegeben werden, das Wissen zu den argumentierenden Sachverhalten unter Berücksichtigung ihrer Mehrsprachigkeit und der damit einhergehenden kulturellen Vielfalt zu erweitern und beim Schreibprozess anzuwenden.

3 Methodenkapitel

3.1 Methodisches Vorgehen

Auf der Basis des theoretischen Teils der vorliegenden Masterarbeit soll im Folgenden der empirische Teil, welcher den Kern der Arbeit bildet, genau vorgestellt werden. Dabei werden zunächst das Forschungsinteresse, die Hypothesen und das Forschungsdesign genauer erläutert, welche darauf abzielen Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext als Ressource zu nutzen, um Lernende näher an die Zielsprache Deutsch zu bringen. Ebenso soll die ausgewählte Forschungsmethode präsentiert werden, wobei auch begründet wird, wie es zur Auswahl der Forschungsmethode kam.

Im Anschluss folgen die Präsentation der Datenerhebung sowie die Analyse und Auswertung der erhobenen Daten mit dessen Ergebnissen die Forschungsfrage beantwortet werden soll und die aufgestellten Hypothesen bestätigt oder widerlegt werden.

3.2 Forschungsfrage und Hypothesen

Das Translanguaging, welches sowohl im Bereich der Bildungsforschung als auch in der pädagogischen Praxis zunehmend an Aufmerksamkeit gewinnt, nutzt die Mehrsprachigkeit von Lernenden, um Lernprozesse zu unterstützen und um mehr Bildungsgerechtigkeit zu schaffen. Die vorliegende Masterarbeit strebt an, einen Beitrag zu diesem Forschungsbereich zu leisten, indem sie untersucht, wie sich die gesteuerte Nutzung von Translanguaging-Strategien auf die Schreibkompetenz von zwei- oder mehrsprachigen Schüler*innen auswirkt. Hierfür werden Texte von Schüler*innen analysiert, die entweder Deutsch als Zweitsprache erwerben oder Deutsch als Erstsprache sprechen und zusätzlich eine weitere Erst- oder Herkunftssprache nutzen. Dabei werden die Texte auf mehrere Aspekte untersucht, die unter anderem die sprachlichen Merkmale und Muster, die Funktionsweisen des Translanguaging und die Schreibstrategien umfassen. Anhand der erhobenen Schreibprodukte wird ermittelt, wie Translanguaging

als strategische Ressource eingesetzt wird, um bestimmte Schreibziele zu erreichen und wie der Einsatz verschiedener Sprachen und Codes vonstatten geht.

Die Forschungspartner*innen, deren Schreibprodukte analysiert werden, haben unterschiedliche Erst- und Herkunftssprachen, weshalb an dieser Stelle auch anzumerken ist, dass unterschiedliche Sprachressourcen zum Einsatz kommen können, die die Forschenden und auch die Lehrkräfte in der Praxis in der Regel nicht alle beherrschen. Diese Tatsache kann sich insofern auf die Datenanalyse auswirken, dass es zur Fehlinterpretation von Translanguaging-Praktiken kommen kann, was wiederum eine Verzerrung der Ergebnisse zur Folge haben könnte. Aus diesem Grund richtet sich die Forschung dieser Arbeit insbesondere auf die sprachliche Entwicklung der Lernenden, wobei der Fokus darauf gerichtet ist, wie Translanguaging die zielsprachliche Entwicklung von Lernenden beeinflusst und welche Auswirkung Translanguaging-Praktiken auf die Beherrschung der Bildungssprache Deutsch haben. Es wird also ermittelt, wie sich der gesteuerte Einsatz von Translanguaging-Strategien auf das Vokabular, die Grammatik- und Strukturkenntnisse, die Sprachflüssigkeit und die Kohärenz in Schreibprodukten auswirkt, die allesamt in der Bildungssprache Deutsch verfasst werden.

Das Translanguaging wird in diesem Fall in der Planung der Texte implementiert und untersucht, weshalb sich auch die Frage stellt, welche Rolle das Translanguaging im Schreibprozess spielt, auch wenn durch die Aufgabenstellung ein einsprachig deutsches Schreibprodukt entstehen soll (Gantefort et al., 2021, S. 40). Bezugnehmend auf die Schreibprozessmodelle nach Hayes und Flower (1980) und Griebhaber (2008) wird bei der Datenerhebung und -analyse also auch der Subprozess des Planens mitberücksichtigt, in welchem Schreibende teilweise unabhängig von der einzelsprachlichen deutschen Ausformulierung im endgültigen Schreibprodukt, beim Planungsprozess ihre Gedanken, die Inhalte und pragmatische Entscheidungen mehrsprachig und translingual strukturieren können, wodurch die eigentliche schriftliche Ausformulierung, die Kohärenz, die Struktur und die Effektivität des fertigen Textes maßgeblich beeinflusst werden (Gantefort et al., 2021, S. 40). Schlussendlich werden dafür auch die mehrsprachigen Texte, die zur Planung des endgültigen Schreibprodukts dienen und hier einen Teil des Schreibprozesses bilden, analysiert und ausgewertet.

Aufbauend auf dem beschriebenen Forschungsinteresse lassen sich für die vorliegende Masterarbeit folgende Hypothesen formulieren:

- Haupthypothese:
 - Die gesteuerte Nutzung von Translanguaging-Strategien beeinflusst die Schreibkompetenz von zwei- oder mehrsprachigen Schüler*innen, die Deutsch als Bildungssprache erlernen und anwenden, indem sie zur Verbesserung der Textstruktur und sprachlichen Korrektheit beiträgt.
- Unterhypothesen:
 - Durch die gesteuerte und bewusste Integration von Translanguaging-Strategien können Schüler*innen Argumente besser strukturieren, was sich auf die Kohärenz, Kohäsion und Textqualität der verfassten Schreibprodukte auswirkt.
 - Die Nutzung von Translanguaging-Strategien beim Planungsprozess unterstützt die Entwicklung eines sprachübergreifenden metalinguistischen Bewusstseins bei Schüler*innen, was zu einem besseren Verständnis sprachlicher Strukturen und somit zur Verbesserung der Grammatik- und Strukturkenntnisse in der Bildungssprache Deutsch führt.
 - Durch den gezielten Einsatz von Translanguaging-Strategien beim Schreiben können Schüler*innen ihre mehrsprachigen Ressourcen strategisch nutzen, um sich inhaltlich und sprachlich an die Anforderungen der Bildungssprache Deutsch anzunähern.

3.3 Forschungsdesign

Um den Einfluss von Translanguaging-Strategien in unterrichtsbezogenen Schreibprodukten von zwei- oder mehrsprachigen Schüler*innen zu interpretieren und zu analysieren, wird ein qualitativer Forschungsansatz gewählt, der durch Elemente eines quantitativen Ansatzes ergänzt wird, was insgesamt einen Mixed-Methods-Ansatz ergibt. Kuckartz (2014, S. 53) beschreibt diese Methode als eine, bei der sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsmethoden miteinander verbunden werden, um umfassendere und tiefere Erkenntnisse über ein Thema zu gewinnen. Der für die Arbeit gewählte methodische Rahmen folgt einem *embedded Design*, bei dem eine qualitative Hauptstudie durch quantitative Elemente ergänzt wird, wobei qualitative Daten quantifiziert werden (Kuckartz, 2014, S. 93; Schramm, 2022, S. 56).

Diese Kombination entspricht einem eingebetteten Design, bei dem die quantitative Analysekomponenten unterstützend in ein qualitativ dominiertes Forschungsdesign eingebettet sind (Creswell & Plano Clark, 2017, S. 67). Die vertiefte inhaltliche Analyse

und Interpretation bietet eine qualitative Grundlage, während die quantitative Auswertung der systematischen Erfassung von Mustern und Häufigkeiten in den Schreibprodukten dient. Die quantitativen Elemente sind notwendig, um messbare Daten zu bestimmten sprachlichen Merkmalen zu generieren und objektiv vergleichbare Aussagen über die Schreibqualität der Schüler*innentexte zu ermöglichen. Diese Ergebnisse ergänzen die qualitative Auswertung sinnvoll und tragen zur fundierten Beantwortung der Forschungsfrage bei. Der qualitative Forschungsansatz eignet sich besonders, um sprachliche und metalinguistische Prozesse der Lernenden im Kontext des Translanguaging zu untersuchen. Er ermöglicht ein vertieftes Verständnis von individuellen Handlungsweisen, Perspektiven und Mustern (Schmelter, 2014, S. 41; Schramm, 2022, S. 52). Die quantitativen Elemente hingegen dienen zur Quantifizierung der qualitativ analysierten Daten und basieren auf streng normierten und standardisierten Rastern, die aus Bildungsstandards, Curricula sowie fachwissenschaftlichen Quellen abgeleitet werden und eine systematische Codierung und Auswertung bestimmter Textmerkmale erlauben (Riemer, 2014, S. 21). Da die Datenerhebung in den natürlichen Kontext des Regelunterrichts eingebettet ist, wobei die forschende Person zugleich die Lehrperson ist und die an der Untersuchung teilnehmenden Lernenden gleichzeitig auf eine Schularbeit zu einer argumentativen Textsorte vorbereitet werden, wird auch das Merkmal der Natürlichkeit, das typisch für qualitative Forschungsansätze ist (Schmelter, 2014, S. 41), erfüllt.

Die Arbeit verfolgt einen Mixed-Methods-Ansatz, welcher nach Kuckartz (2014) deutlich von qualitativen und quantitativen Methoden abzugrenzen ist und durch Abduktion, Intersubjektivität und Übertragbarkeit (Kuckartz, 2014, S. 39) gekennzeichnet ist. Der abduktive Prozess ermöglicht es im Rahmen dieses qualitativ dominierten *Embedded Designs*, nicht nur beobachtbare Phänomene in den Schüler*innentexten zu beschreiben, sondern diese auf Basis bestehender Theorien zu erklären (Kuckartz, 2014, S. 41). Die Untersuchung folgt einer sequenziellen Vorgehensweise, bei der zunächst eine qualitative Analyse der Planungs- und Schreibprodukte erfolgt. In dieser ersten Phase werden Sprachgebrauch, Strukturierungsstrategien sowie der Einsatz von Translanguaging im Sinne mehrsprachiger Ressourcen inhaltlich ausgewertet und kontextualisiert. Aufbauend auf diesen qualitativen Beobachtungen wird in einem zweiten Schritt eine quantitative Auswertung vorgenommen, um zentrale Merkmale der Schreibqualität systematisch zu erfassen und gruppenbezogen vergleichbar zu machen.

Ein weiteres zentrales Merkmal des Mixed-Methods-Ansatzes ist die Intersubjektivität, die sich auf die Aushandlung von Bedeutung zwischen Forschenden, Teilnehmenden und

der wissenschaftlichen Gemeinschaft bezieht (Kuckartz, 2014, S. 39). Da in dieser Untersuchung keine Interviews mit Teilnehmenden durchgeführt werden, wird die Perspektive der Teilnehmenden in den zu analysierenden Schreibprodukten sichtbar. Hierbei wird die Perspektive der Lernenden indirekt berücksichtigt, indem ihre sprachlichen Entscheidungen als „stille“ Ausdrucksform ihrer Sprachbiografien und ihrer sprachlichen Selbstpräsentation interpretiert werden. Diese intersubjektive Aushandlung von Bedeutung gibt Aufschluss über die mehrsprachigen Denkprozesse und Schreibstrategien der Teilnehmenden.

Das dritte Merkmal des Mixed-Methods-Paradigmas ist die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Bildungskontexte. Dabei werden sowohl qualitativ als auch quantitativ erarbeitete Ergebnisse genutzt, um schlussfolgernde Aussagen zu treffen, die über die ausgewählte Stichprobe hinausgehen. Bei der vorliegenden Arbeit werden die Interferenzschlüsse insbesondere relevant, wenn die Auswirkungen von Translanguaging auf die Schreibkompetenz von Lernenden untersucht und die Ergebnisse auf andere mehrsprachige Lernkontexte übertragen werden. Die qualitativen Daten helfen, zu verstehen, warum gewisse Ergebnisse zustande gekommen sind und ob sie auch in anderen Kontexten wiederholt werden können. Die quantitativen Daten liefern dabei messbare Ergebnisse, die sich möglicherweise auf eine größere Gruppe anwenden lassen. Beispielsweise könnte bei den Ergebnissen festgestellt werden, dass die Schüler*innengruppe, die Translanguaging anwendet, eine signifikant höhere Textkohärenz aufweist als die Gruppe, die ausschließlich Deutsch verwendet. Die qualitativen Ergebnisse könnten aufzeigen, dass die Texte durch den Einsatz von Translanguaging eine klarere Strukturierung von Ideen aufweisen, da auf andere sprachlichen Ressourcen zurückgegriffen wurde (García & Kleyn, 2016, S. 95). Daraus könnte geschlossen werden, dass Translanguaging in mehrsprachigen Lernsituationen ein wirksames Mittel zur Förderung der Schreibkompetenz in der Zielsprache Deutsch ist und die Ergebnisse auf andere multilinguale Klassenzimmer übertragbar sein können.

Zusammenfassend stärkt die Kombination von Abduktion, Intersubjektivität und Übertragbarkeit im Mixed-Methods Ansatz die Validität und Relevanz der Forschung, indem Abduktion genutzt wird, um aus den Daten neue Erkenntnisse zu entwickeln, die Intersubjektivität betrachtet wird, um eine tiefere und dialogische Verbindung zwischen den Teilnehmer*innen und der Forscherin zu ermöglichen und mit den Inferenzschlüssen die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Lernkontexte sichergestellt wird. Dieser integrative Ansatz ermöglicht eine umfassende und fundierte Analyse der Auswirkung von Translanguaging auf die Schreibkompetenz von mehrsprachigen Schüler*innen.

Im Zentrum der Analyse steht die qualitative Auswertung der auf Deutsch verfassten argumentativen Texte zweier Schüler*innengruppen, wobei auch der Einfluss von Translanguaging-Strategien in der Planungsphase untersucht wird. Dabei wird ein standardisiertes Kriterienraster für argumentative Texte eingesetzt, das in einem ersten Schritt zur qualitativen Beschreibung zentraler Merkmale wie Textstruktur, Argumentationslogik und sprachlicher Gestaltung herangezogen wird. In einem zweiten Schritt erfolgt auf derselben Grundlage die quantitative Bewertung durch Punktvergabe, wodurch die Textqualität systematisch erfasst und gruppenübergreifend vergleichbar gemacht werden kann.

Die qualitative Hauptanalyse umfasst:

- die Überprüfung, ob Translanguaging in der Planungsphase stattgefunden hat,
- die inhaltliche Analyse der Schreibprodukte hinsichtlich Struktur, Argumentationsführung und sprachlicher Ausgestaltung,
- die Ermittlung von Bezügen zwischen Planungsprodukten und Endtexten.

Die eingebettete quantitative Komponente dient dazu, die qualitativen Befunde zu objektivieren und Unterschiede in der Textqualität messbar zu machen. Die Interpretation der Ergebnisse erfolgt dabei überwiegend auf Grundlage der qualitativen Analysen, während die quantitativen Ergebnisse ergänzend zur Strukturierung und zur Absicherung der Befunde beitragen. Die vorliegende Untersuchung orientiert sich am *Embedded Design*, wie es bei Creswell und Plano Clark (2017, S.68) dargestellt ist. Zusammenfassend steht also im Zentrum eine qualitative Analyse der Schreibprodukte, bei der insbesondere die Nutzung von Translanguaging-Strategien in der Planungsphase sowie inhaltlich-strukturelle Merkmale der Texte untersucht werden. Ergänzend werden quantitative Bewertungselemente (z.B. Punktvergabe nach einem Kriterienraster) eingebettet, um die Schreibqualität systematisch zu erfassen und gruppenübergreifende Vergleiche zu ermöglichen. Die Interpretation der Ergebnisse basiert dabei primär auf den qualitativen Befunden, während die quantitativen Daten zur Ergänzung und Objektivierung der Analyse dienen.

3.4 Beschreibung des Forschungsprozesses – *Embedded Design*

Translanguaging ist ein komplexes sprachliches Phänomen, dessen Untersuchung einen methodisch fundierten und differenzierten Ansatz erfordert. Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, den Einfluss von Translanguaging auf die Schreibkompetenz zwei- und mehrsprachiger Schüler*innen zu analysieren. Dabei wird überprüft, ob der gesteuerte Einsatz von Translanguaging in der Planungsphase von Texten eine positive

Auswirkung auf die Textqualität des endgültigen Schreibprodukts in der Zielsprache Deutsch hat.

Um dies zu überprüfen, wird ein *embedded Design* im Rahmen eines Mixed-Methods-Ansatzes (Kuckartz, 2014, S. 93) gewählt, das eine Kombination aus qualitativen und quantitativen Analyseschritten vorsieht. Im Zentrum der Untersuchung stehen dabei von Schüler*innen verfasste Texte, die sowohl inhaltlich als auch formal analysiert werden. Die Datenerhebung, welche in einem anderen Kapitel (3.7) näher beschrieben wird, erfolgt anhand zweier Gruppen, die sich hinsichtlich der Möglichkeit zur Nutzung von Translanguaging in der Planungsphase eines Textes unterscheiden:

Gruppe	Planungsphase	Endprodukt
Gruppe A (Translanguaging-Gruppe)	Darf Translanguaging (L1, L2, L3, etc.) nutzen	Schreibprodukt auf Deutsch
Gruppe B (Monolinguale Planungsgruppe)	Muss ausschließlich auf Deutsch planen	Schreibprodukt auf Deutsch

Tabelle 2: Vergleich der translingualen und monolingualen Schreibgruppen

Jede*r Schüler*in erstellt somit zwei Texte:

- Planungstext (L1 und L2, L3, etc. oder nur L1/L2, je nach Gruppe)
- Finales Schreibprodukt auf Deutsch (Stellungnahme zu einem strittigen Thema)

Diese kontrollierte Differenzierung ermöglicht es, den gesteuerten Einsatz von Translanguaging gezielt zu untersuchen und Unterschiede in den Schreibprodukten beider Gruppen herauszuarbeiten. Schlussendlich kann so ausgewertet werden, ob Translanguaging in der Planungsphase zu einer besseren Schreibqualität im finalen Schreibprodukt führt.

Der methodische Rahmen der Arbeit folgt einem eingebetteten Design, bei welchem zunächst eine evaluative qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt wird, um Muster inhaltlich vertiefend zu interpretieren. Darauf aufbauend erfolgt eine quantitative Auswertung der Daten, die eine systematische Bewertung der Schreibprodukte ermöglicht und zur vergleichenden Analyse der beiden Schüler*innengruppen herangezogen wird (Kuckartz, 2014, S. 87–93). Vereinzelt wird in der Literatur das eingebettete Design (Creswell & Plano Clark, 2017, S. 68; Kuckartz, 2014, S. 87–93) auch als Transferdesign bezeichnet (Schramm, 2022, S. 56). Letzterer Begriff betont die Funktion des methodischen Zugriffs, Erkenntnisse zwischen den qualitativen und quantitativen Analyseebenen zu übertragen. In diesem Sinne bezeichnet ein

Transferdesign ein Mixed-Methods-Design, bei dem eine qualitative oder quantitative Methode in eine primäre Methode eingebettet ist, um deren Ergebnisse zu ergänzen, zu validieren oder vertiefend zu kontextualisieren. Ziel ist ein methodenübergreifender Erkenntnisgewinn durch den gezielten Transfer von Perspektiven und Befunden (Schramm, 2022, S. 56). Damit entspricht das Transferdesign in dieser Arbeit im Wesentlichen dem Konzept des *Embedded Designs* nach Creswell und Planko Clark (2017) und wird im Rahmen dieser Untersuchung synonym verwendet.

Wie in der Literatur betont wird, ist es notwendig, qualitative und quantitative Analyseschritte zunächst klar zu trennen, um eine fundierte Interpretation der Auswertung zu garantieren (Burwitz-Melzer & Setininger, 2022, S. 277; Mayring, 2022, S. 20 – 21). In dieser Arbeit erfolgt zunächst eine evaluative qualitative Inhaltsanalyse qualitativer Daten, welche in einem zweiten Schritt quantifiziert werden. Der qualitative Strang hat in diesem Design Vorrang, da der zentrale Erkenntnisgewinn aus der inhaltlichen Analyse der Schreibprodukte sowie aus der interpretativen und evaluativen Auseinandersetzung mit den sprachstrategischen Entscheidungen der Lernenden hervorgeht. Die nachgelagerte quantitative Auswertung ermöglicht eine Systematisierung und Vergleichbarkeit der qualitativen Ergebnisse.

Zur ersten Veranschaulichung des Forschungsdesigns soll die folgende Tabelle, die auf dem Modell von Bernhard & Ryan (2010) basiert, zeigen, wie die quantitativen und qualitativen Analyseschritte in dieser Arbeit kombiniert werden.

Die vier Felder Tafel		
	Qualitative Daten	Quantitative Daten
Qualitative Analyse (A&B)	A Interpretative Textanalyse, Hermeneutik, Grounded Theory etc.	B Suche und Darstellung der Bedeutung von Resultaten quantitativer Verfahren
Quantitative Analyse (C&D)	C Transformation von Worten in Zahlen, quantitative Inhaltsanalyse, Worthäufigkeiten, Wortlisten etc.	D Statistische und mathematische Analyse numerischer Daten

Tabelle 3: Die Vier Felder Tafel nach Bernhard & Ryan (2010, S. 4)

Die Masterarbeit basiert auf der Analyse von qualitativen Daten, die in Form von Schüler*innentexten vorliegen (Kuckartz & Rädiker 2024, S. 16), welche sowohl qualitativ als auch quantitativ analysiert werden. Dementsprechend wird die

ursprüngliche Tabelle von Bernhard & Ryan (2010) an das Forschungsvorhaben dieser Arbeit wie folgt angepasst:

Die vier Felder Tafel (modifiziert)		
	Qualitative Daten (Schüler*innentexte)	Quantitative Daten
Qualitative Analyse	Evaluative Inhaltsanalyse zur Bewertung der Schreibqualität (z. B. Kohärenz, Argumentationskraft, Textstruktur)	X
Quantitative Analyse	Punktvergabe anhand standardisierter Skalen (Kriterienraster), Mittelwertbildung, Vergleich von Gruppenwerten	X

Tabelle 4: Die Vier Felder Tafel (modifiziert)

Um eine präzise Darstellung der qualitativen und quantitativen Analyseschritte in diesem Forschungsdesign zu garantieren, wurde die ursprüngliche Tabelle so modifiziert, dass die in dieser Untersuchung verwendeten Verfahren klar abgebildet sind. Da keine separate qualitative Analyse quantitativer Daten und keine statische Analyse numerischer Werte erfolgt, wurden die irrelevanten Felder entfernt, um den Aufbau der Analyse im Rahmen des *Embedded Design* nachvollziehbar darzustellen.

Im Rahmen dieser Untersuchung verfassen zwei Schüler*innengruppen argumentative Texte. Gruppe A nutzt in der Planungsphase gezielt Translanguaging-Strategien, während Gruppe B ausschließlich einsprachig auf Deutsch arbeitet. Analysiert werden sowohl die Planungs- als auch die finalen Schreibprodukte.

Der Forschungsprozess gliedert sich, wie in Tabelle 4 dargestellt, in zwei aufeinanderfolgende Phasen. In der ersten Phase steht die evaluative qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014; 2024) im Mittelpunkt. Mithilfe eines standardisierten Kriterienrasters erfolgt eine inhaltliche Auswertung der Texte, bei der insbesondere Argumentationsstruktur, Kohärenz, Textaufbau und sprachliche Mittel untersucht und bewertet werden. Zudem wird erfasst, ob und wie Translanguaging in der Planungsphase eingesetzt wird und in welchem Verhältnis die Planung zum Endprodukt steht. Diese evaluative Inhaltsanalyse ermöglicht einen vertieften Einblick in die sprachlichen Entscheidungen und Denkprozesse der Lernenden. In der zweiten Phase

folgt eine quantitative Auswertung auf Grundlage desselben Kriterienrasters. Dabei werden Punktwerte auf einer Skala von 1 bis 5 vergeben. Die Bewertungsergebnisse dienen der Berechnung von Einzelwerten, Mittelwerten innerhalb definierter Kompetenzbereiche sowie Gesamtdurchschnittswerten pro Text. So lassen sich die Schreibprodukte beider Gruppen systematisch vergleichen. Die anschließende Interpretation der Ergebnisse erfolgt vorrangig auf Basis der qualitativen Analyse. Die quantitativen Daten unterstützen die Strukturierung, Einordnung und Vergleichbarkeit der Ergebnisse. Ziel dieses Vorgehens ist es, herauszufinden, ob der Einsatz von Translanguaging in der Planungsphase einen positiven Einfluss auf die Schreibqualität hat und welche sprachlichen Mechanismen dabei eine Rolle spielen. Bestimmte sprachliche Merkmale, wie Kohärenzmarker, Argumentationsstruktur oder der Einsatz von Translanguaging, werden in einem zweiten Schritt durch Punktvergabe zählbar gemacht. Diese Quantifizierung führt jedoch nicht zu einer vollständigen Umwandlung der Texte in quantitative Daten, vielmehr bleibt ihr qualitativer Charakter erhalten. Die quantitativen Ergebnisse dienen lediglich der Ergänzung, Strukturierung und vergleichenden Gegenüberstellung der Texte, stehen jedoch nicht im Zentrum der Analyse.

Die Wahl des Mixed-Methods-Ansatzes ermöglicht es, sowohl die Häufigkeit als auch die funktionale Nutzung von Translanguaging sichtbar zu machen. Durch die Kombination einer qualitativen, evaluativen Inhaltsanalyse mit einer quantitativen Auswertung nach festgelegten Kriterien ergibt sich eine umfassendere Perspektive auf ein komplexes sprachliches Phänomen. Der qualitative Zugang erlaubt eine vertiefte Interpretation der Sprachhandlungen, während die quantitative Komponente zur Systematisierung beiträgt. Gerade in der Translanguaging-Forschung wird betont, dass eine isolierte Betrachtung qualitativer oder quantitativer Aspekte nicht ausreicht, da mehrsprachige Sprachpraktiken sowohl funktionale als auch metalinguistische und strukturelle Dimensionen aufweisen (García & Wei, 2014, S. 95).

3.5 Items zur Messung Textqualität in argumentativen Schreibhandlungen

Vor der Erläuterung der qualitativen und quantitativen Analyseschritte werden zunächst die Faktoren herausgearbeitet, die für die Textqualität argumentativer Schreibhandlungen entscheidend sind, die letztendlich auch die Grundlage für die jeweiligen Kodierungssysteme bilden. Da das Schulsystem sowie die curricularen Anforderungen nach wie vor nicht ausreichend auf die spezifischen Bedürfnisse und Ressourcen zwei-

und mehrsprachiger Schüler*innen abgestimmt sind, die sich noch in der Erwerbsphase der Bildungssprache Deutsch befinden oder eine andere Herkunfts- oder Alltagssprache sprechen (Herzog-Punzenberger & Schnell, 2012, S. 248–249; Binanzer, 2022), werden neben schulischen Anforderungen auch Erkenntnisse aus der Forschung herangezogen. Dadurch soll ein differenziertes und mehrsprachigkeitssensibles Verständnis der Faktoren und Teilfähigkeiten geschaffen werden, die für eine hohe Textqualität in argumentativen Schreibhandlungen relevant ist. Die curricularen Anforderungen für die 8. Schulstufe in Österreich sehen vor, dass Schüler*innen dazu befähigt werden sollen, klar strukturierte argumentative Texte zu verfassen. Dazu gehören der klare Aufbau einer Argumentation, die überzeugende Vertretung der eigenen Position, die Erkennung und Einbeziehung von Gegenargumenten sowie die Verwendung angemessener sprachlicher Mittel und die sinnvolle Gliederung und Überarbeitung des Textes (BIFIE, 2009, S. 20–27; BIFIE, 2011, S. 88–90).

Neben den curricularen Anforderungen existiert eine Vielzahl an Verfahren zur Messung der Textqualität von Schreibprodukten. In der vorliegenden Arbeit kommt eine modifizierte Version des Verfahrens TexQu-Ap nach Quasthoff und Domenech (2016) zum Einsatz. Da die Untersuchung in einen realen Unterrichtskontext eingebettet ist, wurde das Verfahren so angepasst, dass es neben den bestehenden Items auch lehrplan- und bildungsstandardrelevante Aspekte berücksichtigt. Quasthoff und Domenech (2016) nennen drei zentrale Fähigkeiten, die die Textqualität argumentativer Texte bestimmen: Kontextualisierung, Vertextung und Markierung. Diese Kompetenzen lassen sich mit weiteren Erkenntnissen der Schreibforschung verknüpfen. So beschreiben Becker-Mrotzek et al. (2014) insbesondere die Kohärenzherstellung und die Adressat*innenorientierung als wesentliche Teilfähigkeiten des Schreibens. Die Kontextualisierungskompetenz (Quasthoff & Domenech, 2016, S. 24) umfasst die Anpassung des Textes an Adressat*innen, Situation und Textsorte. Für Stellungnahmen bedeutet dies eine adressat*innengerechte Argumentation, die über bloße Meinungsäußerungen hinausgeht. Statt subjektiver Aussagen wie *„Handys in der Schule sind gut.“* Sollten die Lernenden ihre Argumente gezielt auf eine Zielgruppe ausrichten, beispielsweise: *„Viele Schüler*innen nutzen Handys nicht nur zum Spielen, sondern auch für schulische Aufgaben.“* Darüber hinaus umfasst die Kontextualisierungskompetenz auch die sprachliche Gestaltung, indem Stellungnahmen sachlich formuliert und gemäß der Textsorte strukturiert werden (z.B. Behauptung, Begründung, Beispiel) sowie Gegenargumente beinhalten. Ein weiterer Aspekt ist die Berücksichtigung des situativen Kontexts, indem Aussagen in einen größeren gesellschaftlichen Zusammenhang

eingebettet werden und beispielsweise gesellschaftliche Diskurse oder Debatten in den Text miteinbezogen werden. In diesem Zusammenhang betonen Becker-Mrotzek et al. (2014) die Adressat*innenorientierung als zentrale Kompetenz der Schreibfähigkeit. Diese setzt eine Perspektivenübernahme voraus, die es ermöglicht, Texte an das Vorwissen und die Erwartungen der Leser*innen anzupassen. Dabei spielen räumlich-visuelle, konzeptuelle und emotional-affektive Aspekte eine Rolle (Becker-Mrotzek et al., 2014, S. 30–31). Eine hohe Adressat*innenorientierung zeigt sich in der Vollständigkeit und Nachvollziehbarkeit der dargestellten Informationen sowie in einer zielgruppenadäquaten Wortwahl (Becker-Mrotzek et al., 2014, S. 32–34).

Die Vertextungskompetenz bezieht sich auf die kohärente Strukturierung der Argumentation. Dazu gehören die logische Anordnung von Argumenten, die Berücksichtigung und Entkräftigung von Gegenargumenten sowie die Herstellung einer schlüssigen argumentativen Progression (Quasthoff & Domenech, 2016, S. 25–26; 33). In Stellungnahmen bedeutet dies, dass Argumente flexibel angeordnet werden können und dass argumentative Texte stets als ein fingierter Dialog zu verstehen sind. Der Proponent (die Person, die ein Argument vorbringt) setzt sich mit einem virtuellen Opponenten auseinander, einer angenommenen Gegenstimme, die das Argument herausfordert. Dadurch wird ein Adressat als möglicher Kritiker impliziert.

Die Markierungskompetenz beschreibt den gezielten Einsatz sprachlicher Mittel. Argumentative Konnektoren wie „deshalb“ oder „dennoch“ sowie explizite Begründungen tragen dazu bei, die Überzeugungskraft und Kohärenz des Textes zu erhöhen (Quasthoff & Domenech, 2016, S. 33). Dabei lassen sich argumentative Markierungen in verschiedene Kategorien unterteilen, darunter subjektbezogene, adressat*innenbezogene und sachbezogene Markierungen sowie gattungstypische Konnektoren (Quasthoff & Domenech, 2016, S. 33).

Die von Quasthoff und Domenech (2016) beschriebene Vertextungs- und Markierungskompetenz steht in engem Zusammenhang mit der von Becker-Mrotzek et al. (2014) genannten Kohärenzherstellung. Diese umfasst sowohl die mentale Kohärenzbildung als kognitive Fähigkeit als auch die sprachliche Umsetzung durch den gezielten Einsatz von Kohäsionsmitteln wie Konnektoren und Anaphern (Becker-Mrotzek et al., 2014, S. 25–28). Ein kohärenter Text zeichnet sich somit nicht nur durch eine logische Argumentationsstruktur aus, sondern auch durch sprachliche Mittel, die den inhaltlichen Zusammenhang verdeutlichen und Lesenden die Verarbeitung erleichtern. Ausgehend von den genannten Kompetenzen und Teilfähigkeiten wird in der vorliegenden Arbeit eine Tabelle eingesetzt, die die Kompetenzbereiche, spezifische

Items sowie Beispiele zur Überprüfung der Textqualität in argumentativen Schreibhandlungen enthält. Diese Tabelle bildet zugleich die Basis für die Codierungen, die im Rahmen der Untersuchung vorgenommen werden.

Die Analyse orientiert sich an einem qualitativ dominierten *Embedded Design*, bei dem zunächst qualitative Bewertungen vorgenommen und im Anschluss quantifiziert werden. Eine ausführliche Darstellung der Codierungsschritte und des methodischen Vorgehens der Datenanalyse findet sich in Kapitel 3.9.

Kompetenzbereich	Item	Beispiel
Kontextualisierung	Berücksichtigung von Translanguaging in der Planungsphase (Gruppe A)	Gruppe A darf in der Planungsphase Notizen in ihrer Erstsprache machen, um Ideen zu sammeln, bevor sie die Argumentation auf Deutsch schreiben.
Kontextualisierung	Situativer Textestieg und -abschluss mit Bezug auf Lebenswelt der Schüler*innen	Die Stellungnahme beginnt mit einer Alltagssituation: <i>'Viele Schüler*innen benutzen Handys in der Pause – aber sollte das erlaubt sein?'</i>
Kontextualisierung	Adressatenorientierung in der Stellungnahme (Berücksichtigung der Perspektive von Lehrkräften und Mitschüler*innen)	Der Text spricht die Leser direkt an: <i>'Du kennst das sicher: Ohne Handy ist es manchmal langweilig, aber...'</i>
Vertextung	Einbezug und Entkräftung von Gegenargumenten unter Berücksichtigung sprachlicher Vereinfachung und Verständlichkeit	Ein Argument gegen das Handyverbot wird durch ein einfaches Beispiel widerlegt: <i>'Wenn Schüler*innen das Handy benutzen dürfen, lernen sie Verantwortung – aber nicht alle halten sich an die Regeln.'</i>
Vertextung	Kohärente Strukturierung der Stellungnahme durch visuelle Hilfsmittel und einfache Satzstrukturen	Planungstexte enthalten einfache Satzanfänge und Tabellen als Hilfestellung für die Strukturierung.
Vertextung	Strategische Nutzung von Sprachwissen aus verschiedenen Sprachsystemen in der Planungsphase zur Unterstützung der Argumentation (Translanguaging)	Schüler*innen aus Gruppe A formulieren ihre Argumente zunächst in ihrer Erstsprache, bevor sie eine einfache deutsche Version erstellen.
Markierung	Einsatz von klar verständlichen argumentativen Markern zur Verdeutlichung von Positionen	Einsatz von Formulierungen wie <i>'Ich finde, dass...'</i> (subjektbezogen), <i>'Man könnte darüber nachdenken, dass...'</i> (adressatenbezogen) oder <i>'Forschung zeigt, dass...'</i> (sachbezogen).
Markierung	Verwendung von gattungstypischen Konnektoren zur Verbesserung der Kohärenz in der Stellungnahme	Verwendung von Konnektoren wie <i>'weil'</i> , <i>'aber'</i> , <i>'deshalb'</i> , um die Argumentation verständlich zu strukturieren.
Markierung	Explizite Hinweise auf argumentationsspezifische Strukturen	Explizite Einleitungen von Abschnitten: <i>'Zuerst erkläre ich...'</i> , <i>'Zusammenfassend bedeutet das...'</i>
Mentale Kohärenzbildung	Fähigkeit zur logischen, chronologischen und funktionalen Strukturierung von Inhalten vor der sprachlichen Umsetzung	Schüler*innen können Inhalte in die richtige Reihenfolge bringen und erkennen logische Abfolgen.
Mentale Kohärenzbildung	Erkennen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und logischen Relationen	Ein Argument wird mit einer logischen Begründung verknüpft: <i>'Handys sollten im Unterricht erlaubt sein, weil sie beim Lernen helfen können.'</i>
Textuelle Kohärenzbildung	Verwendung kohäsiver Mittel (Konnektoren, Anaphern, deiktische Mittel) zur Sicherstellung des inhaltlichen Zusammenhangs	Verwendung von Konnektoren wie <i>'denn'</i> , <i>'weil'</i> , <i>'jedoch'</i> , <i>'folglich'</i> , um den Text zusammenhängend zu gestalten.
Textuelle Kohärenzbildung	Strukturierung des Textes durch explizite Kohärenzmarker	Einsatz von Anaphern wie <i>'Diese Regelung'</i> oder <i>'Daher sollte man...'</i> zur Bezugnahme auf vorherige Informationen.
Adressat*innenorientierung	Antizipation des Vorwissens und der Erwartungen der Lesenden	Schüler*innen berücksichtigen in ihren Texten, dass ihre Leser*innen möglicherweise nicht alle

		Fachbegriffe kennen und erklären diese gegebenenfalls.
Adressat*innenorientierung	Verständliche und vollständige Informationsdarstellung, um Missverständnisse zu vermeiden	Ein Schülertext enthält eine klare Einleitung, die den Kontext erklärt, sowie einen Schluss, der die Hauptpunkte zusammenfasst.
Adressat*innenorientierung	Anpassung der Wortwahl und des Sprachstils an die Zielgruppe	In einer Stellungnahme für die Schule wird ein sachlicher Stil verwendet, während in einem persönlichen Brief eine umgangssprachlichere Formulierung gewählt wird.
Sprachliche Korrektheit	Korrekte Anwendung grammatikalischer Strukturen in argumentativen Texten	Die Schüler*innen verwenden korrekte Verbformen in ihren Argumentationen.
Sprachliche Korrektheit	Fehlerfreie Verwendung von Tempusformen, insbesondere Präsens und Konjunktiv	Die Stellungnahme enthält korrekte Konjunktivformen bei indirekter Rede: <i>'Er sagte, dass das Verbot notwendig sei.'</i>
Sprachliche Korrektheit	Beachtung der Kasusrektion in komplexen Satzstrukturen	Richtige Kasusverwendung: <i>'Wegen des Verbots'</i> statt <i>'Wegen dem Verbot'</i> .
Orthografie	Beachtung der Groß- und Kleinschreibung nach österreichischem Standard	Die Schüler*innen schreiben <i>'Handynutzung'</i> und <i>'Schulordnung'</i> korrekt nach den Rechtschreibregeln.
Orthografie	Vermeidung typischer Fehler bei der Schreibung zusammengesetzter Wörter	Vermeidung von Fehlern wie <i>'Handy Nutzung'</i> statt <i>'Handynutzung'</i> .
Grammatik	Korrekte Verbalvalenz und Satzbau in Haupt- und Nebensätzen	Die Schüler*innen bilden grammatikalisch richtige Sätze mit Konjunktionen wie <i>'weil'</i> und <i>'obwohl'</i> .
Syntax	Verwendung klarer und verständlicher Satzstrukturen mit einfacher und komplexer Syntax	Nutzung von Haupt- und Nebensätzen: <i>'Wenn das Handyverbot eingeführt wird, verbessert sich die Konzentration.'</i>
Wortschatz	Erweiterung des Wortschatzes durch den gezielten Einsatz von Synonymen und Fachbegriffen	Synonyme für <i>'schlecht'</i> wie <i>'problematisch'</i> oder <i>'nachteilig'</i> werden gezielt verwendet.
Zeichensetzung	Korrekte Setzung von Satzzeichen zur Verdeutlichung von Argumentationsstrukturen	Korrekte Kommasetzung in Satzgefügen: <i>'Ich bin der Meinung, dass Handys im Unterricht stören, weil sie ablenken.'</i>
Kohärenz und Kohäsion	Einsatz von Konnektoren zur logischen Verknüpfung von Argumenten	Verwendung von Konnektoren wie <i>'deshalb'</i> , <i>'dennoch'</i> und <i>'außerdem'</i> zur Verknüpfung von Argumenten.
Stilistische Angemessenheit	Anpassung des Sprachstils an die argumentative Textsorte	Sachlicher und formeller Stil, Vermeidung von umgangssprachlichen Wendungen wie <i>'voll nervig'</i> .
Textstruktur	Gliederung des Textes in Einleitung, Hauptteil und Schluss	Der Text beginnt mit einer These, präsentiert Argumente und endet mit einem Fazit.
Überarbeitung	Selbstständige Überarbeitung von Texten auf sprachliche Richtigkeit und Kohärenz	Die Schüler*innen überarbeiten ihre Texte anhand von Feedback und korrigieren Fehler eigenständig (einschließlich Selbstkorrektur).

Tabelle 5: Items zur Messung der Textqualität

3.6 Forschungsethik

Empirische Forschung im schulischen Kontext erfordert eine sorgfältige Berücksichtigung forschungsethischer Prinzipien. In der vorliegenden Arbeit, die die gesteuerte Nutzung von Translanguaging in den Schreibprodukten zwei- oder mehrsprachiger Lernender untersucht, spielen insbesondere die informierte Einwilligung, die Anonymisierung der Daten, die Transparenz sowie die wissenschaftliche Integrität eine zentrale Rolle (Legutke & Schramm, 2022, S. 114–123). Ein zentrales ethisches Prinzip ist das der Nicht-Schädigung („do no harm“), das Forschende dazu verpflichtet, sicherzustellen, dass durch die Studie keine physischen oder psychischen Nachteile für

die Teilnehmenden entstehen. Besonders relevant ist dies, da die Untersuchung mit einer vulnerablen Gruppe minderjähriger Schüler*innen durchgeführt wird. Da die Forschende dieser Arbeit zugleich Lehrkraft an der Schule ist, an der die Datenerhebung durchgeführt wird, besteht die Möglichkeit, dass sich die Teilnehmenden in ihrem Verhalten beeinflusst fühlen, etwa durch die Sorge, dass ihre Schreibprodukte in die schulische Bewertung einfließen könnten. Um dieser Problematik entgegenzuwirken, wurden die Schüler*innen explizit darüber informiert, dass die erhobenen und analysierten Texte keinerlei Einfluss auf ihre schulische Note haben, sondern ausschließlich zu Forschungszwecken dienen. Zudem wurde ausdrücklich gesagt, dass sie keine Namen auf die Blätter schreiben dürfen. Damit einhergehend ist es auch wichtig den Schutz der Privatsphäre sicherzustellen. Gemäß ethischer Richtlinien in der Bildungsforschung müssen die erhobenen Daten anonymisiert oder pseudonymisiert gespeichert und verarbeitet werden (Brock & Rahtjen, 2013, S. 173–174). Dies bedeutet, dass keine Namen oder andere identifizierbaren Merkmale in der Analyse oder Veröffentlichung erscheinen dürfen. In der vorliegenden Arbeit erfolgt die Anonymisierung durch Codes wie TR1 (Translanguaging – Text 1) oder OTR1 (ohne Translanguaging – Text 1), sodass eine Rückverfolgbarkeit durch Dritte nicht möglich ist.

Ein weiteres grundlegendes Prinzip der Forschungsethik ist die informierte Einwilligung („*informed consent*“) der Teilnehmenden (Brock & Rahtjen, 2013, S. 172; Legutke & Schramm, 2022, S. 119). Um diesem Prinzip gerecht zu werden, wurden alle Beteiligten umfassend über die Ziele, den Zweck und die Dauer der Untersuchung informiert. Da minderjährige Schüler*innen involviert sind, wurde zusätzlich die Zustimmung der Erziehungsberechtigten eingeholt (Legutke & Schramm, 2022, S. 119). Die Teilnehmenden, ihre Erziehungsberechtigten sowie die Schulleitung erhielten im Vorfeld verständliche Informationen über den Zweck und die Methodik der Untersuchung, um eine bewusste Entscheidung über die Teilnahme treffen zu können (Brock & Rahtjen, 2013, S. 172). Da die Arbeit Mehrsprachigkeit als wertvolle Ressource betrachtet, wurden die Einwilligungserklärungen (siehe Anhang) nicht nur auf Deutsch, sondern auch auf Englisch, Arabisch, Ukrainisch, BKS, Türkisch und Albanisch bereitgestellt. Dies gewährleistet Transparenz über das Forschungsvorhaben und minimiert mögliche Unsicherheiten in Bezug auf das Sprachverständnis.

Die wissenschaftliche Integrität und Transparenz erfordern zudem eine objektive Darstellung der Ergebnisse. Forschende sind verpflichtet ihre Methodik klar zu dokumentieren, um die Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten. Daten und Ergebnisse müssen objektiv und transparent präsentiert werden, wobei Verzerrungen

vermieden werden sollten (Legutke & Schramm, 2022, S. 120–121). Gerade in der Sprachforschung stellt die Arbeit mit vulnerablen Gruppen eine besondere Herausforderung dar. Brock und Rahtjen (2013, S. 175) betonen, dass Forschende keine selektive Darstellung oder Manipulation der Daten vornehmen dürfen, sondern auch unerwartete oder nicht hypothesenkonforme Ergebnisse berücksichtigen müssen. Um Bestätigungsbias („*confirmation bias*“) zu vermeiden, ist eine kritische Reflexion der eigenen methodischen Vorgehensweisen essenziell. Dabei sollten alternative Erklärungen in die Analyse einbezogen werden. Außerdem ist eine kritische Reflexion der eigenen methodischen Vorgehensweise erforderlich, um Verzerrungen in der Datenauswertung zu vermeiden. Dabei werden nicht nur bestimmte Erwartungen überprüft, sondern alternative Erklärungen miteinbezogen.

Ein weiteres forschungsethisches Dilemma entsteht durch die gezielte Förderung der Schreibkompetenz einer Gruppe (A) mittels Translanguaging, während die andere Gruppe (B) nicht von dieser Strategie profitiert. Um Chancengleichheit zu garantieren, wurde nach Abschluss der Untersuchung auch für die Gruppe B eine Einführung in translanguaginggestützte Schreibstrategien angeboten. Forschungsethische Grundsätze verlangen, dass keine systematische Benachteiligung oder Bevorzugung einzelner Gruppen erfolgt (Brock & Rahtjen, 2013, S. 176–177).

Da sich die Studie mit Translanguaging als didaktische Strategie befasst, ist es wichtig, dass die Erhebung und Analyse der Daten sprachlich sensibel erfolgen. Forschende müssen darauf achten, dass keine sprachliche Hierarchisierung vorgenommen wird, die bestimmte Sprachen als „minderwertig“ oder „ungeeignet“ für den Schreibprozess darstellt. Die sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen werden respektiert und als wertvolle Ressource für den Bildungsprozess erachtet. Dies ist nicht nur eine methodische, sondern auch eine forschungsethische Anforderung, da Sprachideologien eine direkte Auswirkung auf die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten haben können. Da sich diese Studie mit Translanguaging als didaktischer Strategie befasst, muss die Datenerhebung und -analyse sprachlich sensibel erfolgen (García, 2009a; García 2009b; Busch, 2021). Es gilt, eine Hierarchisierung von Sprachen zu vermeiden, bei der dominante Bildungssprachen bevorzugt und andere als „ungeeignet“ betrachtet werden. Stattdessen werden alle sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen als gleichwertige Elemente ihres Repertoires anerkannt. Translanguaging wird hier nicht als Abweichung von einer monolingualen Norm, sondern als produktive Strategie betrachtet. Die Analyse erfolgt ohne defizitorientierte Vergleiche und fokussiert darauf, wie Mehrsprachigkeit zur Schreibentwicklung beiträgt. Zudem erfordert eine

forschungsethische Herangehensweise die Reflexion eigener Sprachideologien, um unbewusste Verzerrungen zu vermeiden. Diese Studie sensibilisiert für eine nicht-hierarchische Sicht auf Mehrsprachigkeit, indem sie individuelle Sprachbiografien ernst nimmt und Translanguaging als Instrument für Bildungsgerechtigkeit betrachtet. Translanguaging wird hier nicht als Abweichung von einer monolingualen Norm, sondern als produktive Strategie verstanden, die zur Schreibentwicklung beiträgt (Cenoz & Gorter, 2021). Insgesamt ist festzuhalten, dass alle forschungsethischen Überlegungen in dieser Arbeit berücksichtigt werden. Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden anonymisiert dokumentiert, sodass keine Rückschlüsse auf Einzelpersonen möglich sind. Die Einhaltung der Forschungsethik sichert nicht nur den Schutz der Teilnehmenden, sondern trägt auch zur wissenschaftlichen Qualität und Integrität der Arbeit bei.

3.7 Gütekriterien

Die vorliegende Masterarbeit verfolgt einen Mixed-Methods-Ansatz, welcher sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsmethoden kombiniert. Um die wissenschaftliche Qualität der Untersuchung zu gewährleisten, werden in diesem Kapitel die zentralen Gütekriterien für empirische Forschung betrachtet, insbesondere jene, die für den Bereich der DaZ-Forschung relevant sind. Da ein Mixed-Methods-Ansatz verfolgt wird, müssen sowohl qualitative als auch quantitative Kriterien eingehalten werden. Dabei sind insbesondere Objektivität, Reliabilität, Validität und Transparenz zentrale Aspekte, die für die wissenschaftliche Qualität der Untersuchung sorgen (Schmelter, 2014, S. 33).

Für den qualitativen Teil der Untersuchung, der die detaillierte Analyse der Schreibprodukte umfasst, werden spezifische inhaltliche und sprachliche Merkmale der Texte untersucht. Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit wird dabei durch eine transparente Dokumentation aller Analyseprozesse sichergestellt, sodass die Vorgehensweise für andere Forschende nachvollziehbar und gegebenenfalls replizierbar bleibt (Schmelter, 2014, S. 42). Zudem werden die Analyseergebnisse mit bestehenden Theorien abgeglichen. Dadurch wird sichergestellt, dass die Interpretation der Daten nicht ausschließlich subjektiven Einschätzungen unterliegt, sondern wissenschaftlich fundiert ist (Caspari, 2022, S. 37). Im Sinne eines qualitativ dominierten *Embedded Designs* wird diese inhaltliche Analyse in einem zweiten Schritt durch eine quantitative Auswertung ergänzt. Ziel dieser methodischen Kombination ist es, die qualitativen Erkenntnisse durch messbare Daten zu präzisieren und somit die Wirkung von

Translanguaging auf die Schreibkompetenz umfassender zu erfassen (Schmelter, 2014, S. 44). Im quantitativen Teil der Untersuchung, der sich mit der Auswertung der qualitativ erarbeiteten Daten befasst, wird auf eine hohe Objektivität geachtet. Diese wird durch eine einheitliche Vorgehensweise in der Datenerhebung und -auswertung gewährleistet. Die Kategorisierung und Auswertung der Texte folgt festen, vorher definierten Kriterien, wodurch die Ergebnisse unabhängig von der forschenden Person reproduzierbar sind (Schmelter, 2014, S. 37). Ebenso ist die Reliabilität, also die Zuverlässigkeit der Messungen, ein entscheidender Faktor. In dieser Untersuchung wird die Konsistenz der Bewertungen durch die Anwendung systematischer Auswertungs- und Codierungsverfahren erhöht (Schmelter, 2014, S. 38). Die Validität der Untersuchung, also die Frage, ob tatsächlich das gemessen wird, was gemessen werden soll, wird durch eine präzise Operationalisierung der Analysekategorien gesichert (Caspari, 2022, S. 36). Demnach werden in dieser Arbeit abstrakte theoretische Konzepte, die untersucht werden sollen, in konkrete und messbare Kategorien übersetzt. Da die Untersuchung eine Kombination aus qualitativen und quantitativen Methoden darstellt, ist es besonders wichtig, die methodische Stimmigkeit zu gewährleisten. Die Anwendung von methodischer Triangulation trägt dazu bei, Verzerrungen zu minimieren und die Validität der Ergebnisse zu erhöhen (Caspari, 2022, S. 37). Zudem wird darauf geachtet, dass die gewählten Methoden der Gegenstandsangemessenheit entsprechen. Das bedeutet, dass nicht die Methode im Vordergrund steht, sondern dass die Forschungsfrage die Wahl der geeigneten Analysetechniken bestimmen. In dieser Arbeit werden daher gezielt Verfahren eingesetzt, die den Einfluss von Translanguaging auf den Schreibprozess untersuchen können (Schmelter, 2014, S. 35).

Durch die konsequente Anwendung dieser Gütekriterien wird die methodische Qualität der Masterarbeit gesichert. Die Ergebnisse sind somit wissenschaftlich fundiert, transparent und nachvollziehbar, was eine Anschlussfähigkeit an bestehende Forschung im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung und der Schreibentwicklung in der Bildungssprache Deutsch ermöglicht.

3.8 Datenerhebung – Auswahl des Forschungsmaterials

3.8.1 Kontext & Korpus

Um die Auswirkungen von Translanguaging auf Schreibprodukte von zwei- oder mehrsprachigen Schüler*innen zu untersuchen, wurde ein Unterrichtskontext gewählt. Dieser Kontext ermöglicht es den Einfluss von Translanguaging auf die Schreibkompetenz in einem praxisnahen Setting zu analysieren. Die Ergebnisse der Analyse von praxisnahen Daten eröffnen auch die Möglichkeit einer Übertragung auf das Bildungssystem und die Strategien im Schreibunterricht.

In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass bei der Analyse von Lerner*innensprache zunächst entschieden werden muss, ob das Korpus erhoben oder erfasst wird. Die Untersuchung stützt sich dabei auf komplexe sprachliche Einheiten, den Text, der im Fall der vorliegenden Masterarbeit medial schriftlich ist. Bei der Erhebung von Lerner*innensprache schaffen Forschende absichtlich eine Situation, in der Lernende zur Sprachproduktion aufgefordert werden, wobei diese in der Regel stark kontrolliert ist.

Im Gegensatz dazu bezieht sich die Erfassung von Lerner*innensprache auf die Analyse von Produkten, die im Unterricht ohnehin entstehen, wie zum Beispiel Hausaufgaben oder Schularbeiten. Es gibt jedoch auch Grenzfälle zwischen Erhebung und Erfassung, was auch in der vorliegenden Arbeit zutrifft, da in diesem Fall im regulären Deutschunterricht bestimmte lerner*innensprachliche Produkte entstehen, die für die Analyse in der Masterarbeit verwendet werden. Es gibt demnach auch Mischformen zwischen Erhebung und Erfassung, bei denen die Erhebung von in einer natürlichen Situation entstehenden Produkten im Voraus geplant wird. Ein Beispiel hierfür ist, wenn Lehrpersonen bestimmte Lernprodukte in ihrem Unterricht anfertigen lassen (Caspari, 2022, S. 207). Das Instrument, welches für die Erhebung von Daten in dieser Masterarbeit genutzt wird, ist eine Mischform des Erhebens und Erfassens von Lerner*innensprache, wobei den Lernenden eine Aufgabenstellung gegeben wird, bei welcher sie einen Text verfassen müssen. Hierbei muss unbedingt berücksichtigt werden, um welche Textsorte es sich handelt, da die Textsorte bestimmt, welche sprachlichen Mittel und Strukturen verwendet werden und welche Kontexte für die Schreibenden als sinnvoll erachtet werden. Ein gutes Verständnis der Textmuster ist notwendig, um die Aufgabenstellung so zu formulieren, dass sie dem spezifischen Ziel der Untersuchung entspricht und gleichzeitig die richtige Umgebung für den Schreibprozess bietet (Maar, Schellhart, Simsek, 2022, S. 191). In einem argumentativen Text, wie er in dieser Masterarbeit untersucht wird, ist es wichtig die Lernenden in einen Kontext zu versetzen, in dem sie mit den relevanten Argumentationsstrukturen und der Sprache dieser Textsorte vertraut

sind. So kann sichergestellt werden, dass die Lerner*innensprache in einer für die Analyse relevanten Weise produziert wird. In der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine argumentative Textsorte, die ohnehin üblicherweise in den Jahresplanungen einer 4. Klasse Mittelschule verankert ist und in Curricula und Lehrbüchern vorgegeben wird. Für die Untersuchung kommen zwei verschiedene Aufgabenstellungen zum Einsatz, die in einer Klasse durchgeführt werden, wobei die Klasse zufällig in zwei Gruppen geteilt wird. Beide Gruppen erhalten eine Schreibaufgabe, bei der sie eine Stellungnahme zum Thema „Handyverbot an Schulen“ verfassen müssen. Beide Gruppen müssen zunächst eine Pro- und Kontra-Liste erstellen, in der sie Argumente für und gegen ein Handyverbot an Schulen sammeln müssen. Am Ende verfassen sie einen kurzen Text (ca. 100 Worte), in dem sie eine Stellungnahme zu diesem Thema abgeben. Gruppe A darf während des Schreibprozesses (bei der Erstellung der Pro- und Kontraliste) ihr gesamtes sprachliches Repertoire verwenden, wobei eben Translanguaging zum Einsatz kommt. Das endgültige Schreibprodukt wird auf Deutsch verfasst. Gruppe B erhält die gleiche Aufgabe, verwendet aber sowohl beim Schreibprozess als auch beim Verfassen der endgültigen Stellungnahme nur Deutsch.

Da es sich bei argumentativen Textsorten um anspruchsvolle Textsorten handelt, die strukturierte Argumentationen verlangen, die sowohl sprachlich als auch inhaltlich hohe Anforderungen stellt, ist klar, dass es sich bei den Schreibprodukten in der Untersuchung um Produkte handelt, die einer stärker vorgegebenen schriftlichen Textsorte zu Grunde liegen (Caspari, 2022, S. 209). Dies impliziert, dass die argumentativen Texte in der Arbeit als eine stärker vorgegebene Textsorte untersucht werden, bei welcher die Lernenden ihre argumentativen Fähigkeiten ausbauen. Gleichzeitig wird auch untersucht, wie Translanguaging den Schreibprozess unterstützt, indem es Lernenden hilft, ihre Gedanken mithilfe aller verfügbaren sprachlichen Ressourcen zu formulieren.

Um die unterrichtsbezogenen Schreibprodukte systematisch zu klassifizieren wurde eine Tabelle erstellt, welche die verschiedenen kontextuellen und methodischen Aspekte der Schreibproduktion in dieser Arbeit präsentiert (Caspari, 2022, S. 209).

Autorenschaft	Schüler*innen einer 4. Klasse Mittelschule in Wien
Textsorten/Genres	Erörterung, Argumentative Textsorte, kurze schriftliche Stellungnahme zu einem strittigen Thema (Handyverbot an Schulen)
Umfang	Pro/Kontraliste → Stichwortartige Pro- und Kontraargumente/ Endgültiges Schreibprodukt → Stellungnahme zum Thema ca. 100 Worte
Medium	Schriftlich auf Zettel
Entstehungskontext	Die Masterarbeit untersucht, wie der gezielte Einsatz von Translanguaging-Strategien die Schreibkompetenz mehrsprachiger Schüler*innen im Deutschunterricht fördert. Die Forscherin ist gleichzeitig die Lehrerin und arbeitet mit einer Gruppe von mehrsprachigen Schüler*innen. Die Untersuchung findet innerhalb einer Unterrichtseinheit von 50 Minuten statt, wobei Gruppe A alle sprachlichen Ressourcen (Translanguaging) nutzt.

Zeitpunkt	1. Unterrichtsstunde/ Fach: Deutsch/Tag: Freitag
Ort	Klassenraum der 4A
Art	Übergang zwischen halboffiziellen und privaten Dokumenten wird untersucht.
Anlass	Textproduktion wird von der Verfasser*in verlangt + gleichzeitig wird in der Klasse das Thema Erörterung durchgemacht, da eine Schularbeit folgt.
Erfassungskontext	Die Schreibprodukte werden gezielt gesucht und von den Schüler*innen im Rahmen einer Unterrichtseinheit erstellt. Die Lehrerin (Forscherin) stellt die Aufgaben und analysiert die Produkte nach den Kriterien der Schreibkompetenz und der Anwendung von Translanguaging.
Ziele	In der Lehr-/Lernsituation sollten die Texte den Schüler*innen helfen, ihre argumentativen Schreibfähigkeiten zu üben, da sie sich auf eine Schularbeit vorbereiteten. In der Forschungssituation wurde der Text verwendet, um zu untersuchen, wie der Einsatz von Translanguaging-Strategien den Schreibprozess und die Qualität der Texte beeinflusst.
Realisierung	In Bezug auf die Masterarbeit führt die Forscherin den Unterricht durch, da sie auch die Lehrerin ist. Die Schüler*innen gehen jedoch zu ihrer gewohnten Lerngruppe, und der Unterricht wird im regulären Tätigkeitsfeld durchgeführt, wobei die Forschungsinteressen in die Unterrichtssituation integriert werden.

Tabelle 6: Überblick über Entstehungs- und Erhebungskontext der Schreibdaten

3.8.2 Stichprobe und Sampling

Im Rahmen des Embedded Designs erfolgt das Sampling in zwei Phasen.

Zuerst erfolgt die Erhebung im Klassenverband mittels Ad-hoc-Stichprobe, da die Untersuchung mit einer bestehenden Schulklasse im regulären Unterrichtskontext durchgeführt wird (Grumm & Legutke, 2022, S. 89). Diese erste Phase ermöglicht eine umfassende Erfassung aller relevanten Daten, auf deren Grundlage im zweiten Schritt eine gezielte Auswahl (*purposive sampling*) für die vertiefende Diskussion der Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Analysen erfolgt. Diese Kombination von Verfahren erlaubt es innerhalb einer praktisch zugänglichen Gruppe jene Fälle auszuwählen, die für die Beantwortung der Forschungsfrage besonders aufschlussreich sind (Kuckartz, 2014, S. 84).

3.8.3 Erste Phase: Ad-hoc-Sampling

In der ersten Phase der Untersuchung wird eine Ad-hoc-Stichprobe angewendet, da die Datenerhebung mit einer bestehenden Schulklasse durchgeführt wird. Diese Art der Stichprobenziehung ist typisch für empirische Bildungsforschung, da sie es erlaubt, mit bereits vorhandenen Gruppen zu arbeiten, die innerhalb des schulischen Kontexts organisiert sind (Grumm & Legutke, 2022, S. 89).

Die Stichprobe umfasst die Texte einer 4. Klasse einer Mittelschule in Wien mit insgesamt 17 anwesenden Schüler*innen, die im Rahmen des regulären Unterrichts an der Untersuchung teilnehmen. Die Klasse wird in zwei Gruppen geteilt, um den Einfluss von Translanguaging auf die Schreibkompetenz zu untersuchen:

- Gruppe A (mit Translanguaging, n = 10): Die Schüler*innen dürfen während der Planungsphase ihrer Texte ihr gesamtes sprachliches Repertoire nutzen.
- Gruppe B (ohne Translanguaging, n = 8): Die Schüler*innen müssen die gesamte Planungs- und Schreibphase ausschließlich auf Deutsch durchführen.

Die Proband*innen der Untersuchung sind zwei- oder mehrsprachig und haben unterschiedliche Sprachbiografien. Einige Schüler*innen haben neben Deutsch noch eine weitere Erstsprache, während andere Deutsch als Zweitsprache erst erlernen. Insgesamt verfügen alle Teilnehmenden über ein sprachliches Repertoire, welches mehrere Varietäten, Register und Akzente umfasst. Dieses sprachliche Repertoire kann gleichzeitig mehreren Sprachsystemen zugeordnet werden. Einige der Teilnehmenden erlernen also die Bildungssprache Deutsch nicht synchron mit ihrer Erstsprache, sondern erst zu einem späteren Zeitpunkt ihrer Schullaufbahn. Andere Teilnehmende geben an, dass sie sowohl Deutsch als auch eine weitere Sprache im Kindesalter parallel erworben haben, wodurch beide als Erstsprachen gelten können. Für andere wiederum ist Deutsch die Zweitsprache, die sie mehr als 8 Jahre lernen. Insgesamt sind die Sprachbiografien vielfältig und unterscheiden sich in Bezug auf den Erwerb der Bildungssprache Deutsch.

In diesem Abschnitt erfolgt die tabellarische Darstellung der Stichprobe. In einem zusätzlichen Fragebogen haben die Teilnehmenden Angaben zu ihren Sprachkenntnissen und ihrer schulischen Laufbahn gemacht. Dazu gehören das Alter, die Anzahl der gesprochenen Sprachen, sowie die Angabe darüber, welche Sprachen sie können. Des Weiteren sollten sie auch angeben, welche Schulen sie besucht haben, wie lange sie an dem jeweiligen Schulstandort waren und wo sie ihre Schulbildung erhalten haben. Außerdem wurden sie auch dazu befragt, wie lange sie Deutsch lernen und auf welchem Leistungsniveau sie sich im Fach Deutsch befinden. Das Leistungsniveau wird gemäß den vorgegebenen Einstufungen des Bundesministeriums für Bildung entweder als Standard oder Standard AHS festgelegt (BMBWF, o.D.). Die Schüler*innen sollten auch angeben, wie lange sie Deutsch lernen. Dafür standen drei Auswahlmöglichkeiten zur Wahl:

- weniger als zwei Jahre, zwischen zwei und acht Jahren, mehr als acht Jahre

Diese Kategorien orientieren sich an den Daten und der Literatur aus der Mehrsprachigkeitsforschung, insbesondere am Begriff der Bildungssprachfähigkeit, der maßgeblich von Jim Cummins geprägt wurde. In diesem Zusammenhang ist auch

nochmal wichtig zu erwähnen, dass der Erwerb von *CALP*, also der Bildungssprachfähigkeit, in der Zweitsprache etwa fünf bis acht Jahre dauert (Gogolin, 2010, S. 110), was sich auch in der Sprachbiografie der teilnehmenden Schüler*innen widerspiegelt. Die Fragebögen dienen zur Kontrolle und Beschreibung der Hintergrundvariablen sowie der Einordnung der Teilnehmenden in Bezug auf ihre sprachlichen Voraussetzungen.

Mit Translanguaging – Gruppe A

Alter	Wie viele Sprachen?	Welche Sprachen?	Schulformen	Wie lange lernst du Deutsch?	Leistungsniveau
16	4	U, R, D, E	VS – U MS – U/Ö	Weniger als zwei Jahre	Standard AHS
16	3	D, BKS, E	VS – SRB MS – Ö	Zwischen zwei und acht Jahren	Standard AHS
16	4	U, R, D, E	VS – U MS – U, Ö FMS – Ö	Weniger als zwei Jahre	Standard AHS
15	4	U, R, D, E	VS – U MS – U, Ö	Weniger als zwei Jahre	Standard
15	4	U, R, D, E	k.A.	Zwischen zwei und acht Jahren	Standard
14	3	D, E, SRB	VS – BiH MS – BiH, Ö	Weniger als zwei Jahre	Standard
15	5	D, E, U, R, SPAN	VS – U MS – U, Ö	Zwischen zwei und acht Jahren	Standard AHS
15	3	E, D, TR	VS – Ö MS – Ö	Mehr als 8 Jahre	Standard AHS
15	4	U, R, D, E	VS – U MS – Ö	Zwischen zwei und 8 Jahren	Standard
15	4	U, R, D, E	VS – U MS – Ö	weniger als zwei Jahre	Standard

*Tabelle 7: Teilnehmer*innenprofil Gruppe A*

Ohne Translanguaging – Gruppe B

Alter	Wie viele Sprachen?	Welche Sprachen?	Schulformen	Wie lange lernst du Deutsch?	Leistungsniveau
16	4	U, R, D, E	VS – U MS – U/Ö	Zwei Jahre	Standard AHS
16	3	D, BKS, E	VS – BiH MS – Ö	Zwischen zwei und acht Jahren	Standard AHS
15	3	D, E, ALB	VS – Ö MS – Ö FMS – Ö	Mehr als 8 Jahre	Standard AHS
16	6	ARM, U, R, D, E, MAND, FRANZ	VS – U MS – Ö Gymnasium – U	Weniger als zwei Jahre	Standard AHS
15	2	BULGR	VS – BULGR MS – Ö	Weniger als zwei Jahre	Standard
15	4	D, E, U, R	VS – U MS – Ö Gymnasium – U (online)	Weniger als zwei Jahre	Standard AHS
15	4	D, E, U, R	k.A.	Weniger als zwei Jahre	Standard
14	3	E, D, ARAB	VS – Ö MS – Ö	Mehr als 8 Jahre	Standard AHS

Tabelle 8: Teilnehmer*innenprofil Gruppe B

Die Gruppenzusammensetzung der Stichprobe basiert auf mehreren Merkmalen, die sich aus den beiden oben angeführten Tabellen ergeben. Die Proband*innen gehören unterschiedlichen Altersgruppen an, die zwischen 14 bis 16 Jahren liegen. Außerdem sprechen die Teilnehmenden verschiedene Sprachen, darunter Ukrainisch, Russisch, Bulgarisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Arabisch, Türkisch, Albanisch, Französisch und Spanisch. Dies verdeutlicht die sprachliche Vielfalt der Gruppe und spiegelt die multilinguale Zusammensetzung der Klasse wider. Die Schullaufbahnen der teilnehmenden Schüler*innen sind auch ganz unterschiedlich, so geben manche an, dass sie sowohl die Volksschule als auch die Sekundarstufe 1 in Österreich besucht haben oder derzeit besuchen. Andere geben an, dass sie die Primarschule in anderen Ländern besucht haben (Ukraine, Bosnien, etc.) und erst mit dem Übergang in die Sekundarstufe 1, oder sogar währenddessen, nach Österreich gekommen sind. Diese unterschiedlichen Bildungshintergründe weisen auch darauf hin, dass einige der Teilnehmenden in anderen Sprache literalisiert wurden und demnach auch über bildungssprachliche Fähigkeiten in anderen Sprachen verfügen, die im Zusammenhang mit der Nutzung von Translanguaging zum Einsatz kommen können.

Im Zusammenhang mit den schulischen Laufbahnen variiert auch die Dauer des Deutschlernens. So geben einige Proband*innen an Deutsch seit weniger als zwei Jahren zu lernen, während andere Deutsch bereits zwischen zwei und acht Jahren oder sogar mehr als acht Jahre lernen. Dies hat ebenfalls Auswirkungen auf den Einsatz von Translanguaging in den schriftlichen Arbeiten. Ferner weisen die Teilnehmer*innen auch unterschiedliche Leistungsniveaus im Fach Deutsch auf. 11 Teilnehmer*innen geben an

in der Leistungsgruppe Standard AHS zu sein, während 6 angeben in der Leistungsgruppe Standard zu sein. Dies weist auf unterschiedliche Leistungsfähigkeiten hin, die unter anderem auch aus den individuellen Sprachlernprozessen resultieren.

Insgesamt ermöglicht die Zusammensetzung des Samplings eine breite Vielfalt an Sprachkompetenzen zu untersuchen, die typisch für zwei- oder mehrsprachige Schüler*innen in einem schulischen Kontext sind. Zudem bieten die Daten eine Grundlage für die qualitative Analyse von Schreibprodukten, da die einzelnen Merkmale der Proband*innen einen wesentlichen Einfluss auf den Einsatz von Translanguaging und den Umgang mit der deutschen Sprache, insbesondere als Bildungssprache, haben.

3.8.4 Zweite Phase: Purposive Sampling

Für die vorliegende Untersuchung wird auf Grundlage der qualitativen Ergebnisse ein *purposive Sampling* mit Fokus auf kritische Fälle durchgeführt, um Schreibprodukte zu identifizieren, die sich durch besonders hohe oder niedrige Textqualität auszeichnen (Grumm & Legutke, 2022, S. 93 – 94). Ziel ist es, auf Basis dieser Fälle tiefere Einblicke in die Wirkung von Translanguaging in der Planungsphase zu gewinnen. Diese Stichprobe ist dementsprechend kleiner als die Ausgangsstichprobe und wird gezielt auf der Grundlage zuvor bestimmter Merkmale ausgewählt, um zentrale Phänomene genauer untersuchen zu können (Kuckartz, 2014, S. 86). Ein zentraler Aspekt der Auswahl ist die Textqualität, da untersucht werden soll, ob die Anwendung von Translanguaging in der Planungsphase zu besseren oder defizitären Ergebnissen in der Schreibproduktion führt. Folgende Auswahlkriterien wurden definiert:

1. Kritische Fälle mit hoher Textqualität

- a. Auswahl von Schüler*innen, deren Texte in der quantitativen Analyse besonders hohe Werte in den Kompetenzbereichen aufweisen. Grundlage hierfür bilden die Einzelbewertungen der jeweiligen Items sowie die Gesamtbewertung pro Text.
- b. Analyse, ob Translanguaging zur Verbesserung der Schreibqualität beiträgt.

2. Kritische Fälle mit niedriger Textqualität

- a. Auswahl von Schüler*innen, deren Texte Defizite in den Kompetenzbereichen aufweisen. Die Auswahl erfolgt auf Basis der niedrigsten Einzel- und Gesamtbewertungen.

- b. Untersuchung, ob Translanguaging in diesen Fällen zu einer besseren oder schlechteren Textproduktion geführt hat.

Die gezielte Auswahl von kritischen Fällen ermöglicht es, zentrale Phänomene im Zusammenhang mit Translanguaging und Textqualität eingehend zu untersuchen. Außerdem ergibt sich durch die Auswahl von Schüler*innen beider Gruppen auch die Möglichkeit beide Gruppen zu vergleichen, um schlussendlich zu erfassen, ob Translanguaging einen Einfluss auf die Schreibqualität hat.

Die Kombination von *purposive sampling* und dem Sampling kritischer Fälle gewährleistet, dass sowohl typische als auch kontrastreiche Fälle in die Auswertung und Diskussion einfließen. Diese Sampling-Strategie unterstützt somit den Anspruch des qualitativ dominierten *Embedded Designs*, indem sie qualitative Befunde gezielt erweitert und zur differenzierten Beantwortung der Forschungsfrage beiträgt.

3.9 Datenanalyse

3.9.1 Qualitative und Quantitative Analyseschritte

Die Analyse beginnt mit einer evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2024, S. 157–174), die besonders geeignet ist, wenn die Bewertung komplexer Merkmale, wie etwa Textqualität oder der strategische Einsatz von mehrsprachigen Ressourcen, im Vordergrund steht. Die qualitativ evaluative Analyse der Planungs- und Endtexte untersucht, wie Translanguaging in der Planungsphase eingesetzt wird und welche sprachlichen Strategien zur Argumentationsentwicklung und Textstrukturierung sichtbar werden. Diese qualitative Analyse bildet die theoretisch fundierte Grundlage für die anschließende Quantifizierung, in der konkrete Teilkompetenzen anhand eines Kriterienrasters numerisch bewertet werden. Die quantitative Analyse erfolgt nicht losgelöst, sondern auf Basis der vorangehenden qualitativen Einsichten. Bewertet werden unter anderem Kohärenz, Argumentationsstruktur, sprachliche Korrektheit und Textstruktur, wobei ein standardisiertes Raster mit 27 Items (plus zwei Translanguaging-spezifische Zusatzitems für Gruppe A) zur Anwendung kommt. Die Bewertungen erfolgen auf einer fünfstufigen Skala (1 – 5 Punkte), wodurch sich durchschnittliche Kompetenzwerte sowie Gesamtwerte pro Text berechnen lassen.

Die Kombination beider Verfahren ermöglicht eine mehrdimensionale Analyse der Schreibprodukte:

- Die evaluativ qualitative Inhaltsanalyse beleuchtet dabei detailliert, wie Schüler*innen, mit und ohne Einsatz von Translanguaging, Planungsprozesse

strukturieren, Argumente entwickeln und ihre Texte sprachlich und inhaltlich gestalten.

- Die quantitative Auswertung erlaubt es, zentrale Kompetenzbereiche vergleichend zwischen den Gruppen auszuwerten und sichtbar zu machen, ob der Einsatz von Translanguaging messbare Unterschiede in der Textqualität bewirkt.

Dieses Zusammenspiel qualitativer und quantitativer Analyseschritte folgt der Forderung nach integrierten Verfahren zur Erfassung bildungssprachlicher Fähigkeiten im schulischen Kontext (Fornol, 2020; Becker-Mrotzek et al., 2017) und trägt zu einem fundierten Gesamtverständnis über die Wirksamkeit translanguagingbasierter Unterrichtsstrategien bei. Die Auswertung erfolgt in einem qualitativ dominierten *Embedded Design*. Die qualitative Inhaltsanalyse basiert auf einer theoriegeleiteten Kategoriendifferenzierung nach Kuckartz & Rädiker (2024), welche in MAXQDA implementiert und auf sämtliche Schüler*innentexte angewendet wird. Im Anschluss werden die vergebenen Punktwerte in MAXQDA in Dokumentvariablen übertragen und zur Berechnung der Mittelwerte pro Item, Kompetenzbereich und Gesamtleistung genutzt. Die eigentlichen Fallanalysen werden wiederum qualitativ und manuell durchgeführt, unter Berücksichtigung der Planungsdokumente, der Translanguaging-Spuren sowie der Itembewertungen pro Text.

3.9.2 Beispielhafte manuelle Auswertung eines Datensatzes

Zunächst werden sämtliche Fallbeispiele manuell ausgewertet. Diese Auswertungen umfassen neben der Bewertung auch kommentierende Anmerkungen zu den einzelnen Items und werden in MAXQDA übertragen. Die vollständige Dokumentation dieser manuellen Auswertungen inklusive Kommentare befindet sich im Anhang. Um die im Embedded Design gewählte Verbindung qualitativer und quantitativer Methoden exemplarisch darzustellen, wird im Folgenden die manuelle Auswertung eines Schüler*innentextes aus Gruppe A (Fall TR2) präsentiert. Während die vollständige Datenanalyse computergestützt mit MAXQDA durchgeführt wird, handelt es sich bei der hier dargestellten Fallauswertung um ein beispielhaftes manuelles Vorgehen, das die Umsetzung des Kriterienrasters sowie die Bewertungslogik transparent veranschaulichen soll. Im Rahmen der Analyse wird die Qualität der verfassten Schüler*innentexte anhand eines standardisierten Kriterienrasters bewertet. Dieses umfasst insgesamt 27 Items, die verschiedenen Kompetenzbereichen zugeordnet sind (z.B. Kontextualisierung, Vertextung, Markierung, etc.). Die Bewertung erfolgt auf einer fünfstufigen Skala (1= nicht erfüllt bis 5= vollständig erfüllt).

Ein zentrales Element der Intervention in Gruppe A stellt der Einsatz von Translanguaging in der Planungsphase dar. Dieser Aspekt wird im Kriterienraster durch die zusätzlichen Items „Berücksichtigung von Translanguaging in der Planungsphase“ und „Strategische Nutzung von Sprachwissen aus verschiedenen Sprachsystemen in der Planungsphase zur Unterstützung der Argumentation“ erfasst. Da diese Items ausschließlich für Gruppe A relevant sind, werden sie bei der berechneten Gesamtauswertung zur Textqualität nicht berücksichtigt, um die Vergleichbarkeit mit Gruppe B zu gewährleisten. Gruppe B arbeitete ausschließlich einsprachig (auf Deutsch) und konnte translanguagingbasierte Planungsstrategien daher nicht einsetzen. Die Texte werden einzeln ausgewertet, die einzelnen Items qualitativ beurteilt und auf der genannten Skala bewertet. Für jedes Produkt, welches jeweils aus einem Planungstext und Endtext besteht, wird ein Gesamtdurchschnitt berechnet. Zusätzlich werden Durchschnittswerte innerhalb der einzelnen Kompetenzbereiche gebildet, um Unterschiede zwischen den Gruppen detailliert analysieren zu können. Die Translanguaging-Items fließen nicht in die vergleichende Gesamtauswertung ein, werden jedoch separat für die Texte aus der Gruppe A ausgewertet. Dadurch kann sichtbar gemacht werden, inwieweit mehrsprachige Ressourcen in der Planungsphase genutzt werden. Diese Information wird in der Einzelauswertung und der abschließenden Analyse berücksichtigt. Auf dieser Grundlage lässt sich prüfen, ob Texte, bei denen Translanguaging eingesetzt wurde, im Durchschnitt eine höhere Textqualität aufweisen als jene der Kontrollgruppe ohne Translanguaging.

3.9.3 Auswertungsstruktur

Die Analyse wird dreiteilig vorgenommen:

- **Einzelauswertung:** Jeder Text (Planungs- und Endprodukt) wird anhand aller relevanten Items bewertet. Die Punktwerte werden dokumentiert und mit qualitativen Anmerkungen ergänzt. Zusätzlich wird im Rahmen dieser Einzelauswertung auch erfasst, ob Translanguaging in der Planungsphase angewendet wurde. Zwei zusätzlich Translanguaging-bezogene Items werden ausschließlich in der Einzelauswertung der Gruppe A berücksichtigt, jedoch nicht in der Berechnung der Gesamtauswertung oder der Kompetenzbereiche einbezogen.
- **Kompetenzbereichsauswertung:** Die Items werden den übergeordneten Kompetenzbereichen zugeordnet, um zentrale Stärken und Schwächen strukturiert zu erfassen. Für jeden Bereich wird der Durchschnittswert über alle zugehörigen Items berechnet.

- **Gesamtauswertung:** Auf der Basis aller 27 Items erfolgt auch eine Gesamtauswertung der Texte, die für beide Gruppen relevant und vergleichbar sind. Diese Auswertung dient dem Gruppenvergleich hinsichtlich der allgemeinen Textqualität.

3.9.4 Anwendung der Bewertungsraster

Zur Erhebung werden zwei Vorlagen eingesetzt:

- **29-Item-Vorlage (Gruppe A):** Diese erweiterte Bewertungsgrundlage wird ausschließlich für die Einzelauswertung der Texte von Gruppe A verwendet. Sie basiert auf der regulären 27-Item-Vorlage und enthält zusätzlich zwei spezifische Items zur Erfassung des Einsatzes von Translanguaging in der Planungsphase.
- **27-Item-Vorlage:** Diese standardisierte Bewertungsgrundlage dient dem direkten Vergleich zwischen Gruppen A und Gruppe B ($A \leftrightarrow B$). Sie bildet die Basis für die Berechnung der Kompetenzbereiche sowie der Gesamtauswertung einzelner Texte. Die Ergebnisse beider Gruppen werden auf Grundlage dieser 27 vergleichbaren Items gegenübergestellt.

Dies ermöglicht eine einheitliche, differenzierte und methodisch faire Bewertung, die sowohl die besonderen Bedingungen der Translanguaging-Gruppe als auch die Vergleichbarkeit zwischen den Gruppen berücksichtigt.

Skala zur Messung der Textqualität (1–5 Punkte)

Punktzahl	Bewertung	Beschreibung
5 Punkte	Vollständig erfüllt	Das Item wird inhaltlich und formal vollständig umgesetzt. Keine oder nur minimale Abweichungen.
4 Punkte	Überwiegend erfüllt	Das Item wird größtenteils erfüllt, kleinere Fehler oder Auslassungen sind vorhanden, beeinträchtigen aber kaum die Gesamtwirkung.
3 Punkte	Teilweise erfüllt	Das Item ist ansatzweise umgesetzt, weist jedoch erkennbare Lücken oder mehrere kleinere Mängel auf.
2 Punkte	Kaum erfüllt	Das Item wurde nur unzureichend berücksichtigt oder enthält gravierende Mängel.
1 Punkt	Nicht erfüllt	Das Item fehlt vollständig oder ist in keiner erkennbaren Weise umgesetzt worden.

Items zur Messung der Textqualität argumentativer Texte (Translanguaging-Items)

Kompetenzbereich	Item	Beispiel	Bewertung	Punkte
Kontextualisierung	Berücksichtigung von Translanguaging in der Planungsphase (Gruppe A)	Gruppe A darf in der Planungsphase Notizen in ihrer Erstsprache machen, um Ideen zu sammeln, bevor sie die Argumentation auf Deutsch schreiben.	Translanguaging wird in der Planungsphase angewendet. Aufstellung einer Pro- und Kontraliste auf BKS in kyrillischer Schrift. Jeweils nur ein Pro- und ein Kontraargument. Zusätzliche kurze Stellungnahme auf BKS.	4
Vertextung	Strategische Nutzung von Sprachwissen aus verschiedenen Sprachsystemen in der Planungsphase zur Unterstützung der Argumentation	Schüler*innen aus Gruppe A formulieren ihre Argumente zunächst in ihrer Erstsprache, bevor sie eine einfache deutsche Version erstellen.	Planung erfolgt in Erstsprache, zeigt gezielte Nutzung für die inhaltliche Vorbereitung	5

Tabelle 9: Bewertung der Translanguaging-bezogenen Items für TR2_A (Gruppe A)

27-Item-Vorlage zur Messung der Textqualität argumentativer Texte

Kompetenzbereich	Item	Beispiel	Bewertung	Punkte
Kontextualisierung	Situativer TextEinstieg und -abschluss mit Bezug auf Lebenswelt der Schüler*innen	Die Stellungnahme beginnt mit einer Alltagssituation: <i>'Viele Schüler*innen benutzen Handys in der Pause – aber sollte das erlaubt sein?'</i>	Es liegt zwar thematisch ein Lebensweltbezug vor, doch ein situativer Einstieg oder Abschluss im Sinne einer Alltagsverortung fehlt.	2
Kontextualisierung	Adressatenorientierung in der Stellungnahme (Berücksichtigung der Perspektive von Lehrkräften und Mitschüler*innen)	Der Text spricht die Leser direkt an: <i>'Du kennst das sicher: Ohne Handy ist es manchmal langweilig, aber...'</i>	Die Perspektiven von Lehrpersonen und Schüler*innen werden in der Argumentation berücksichtigt, aber nicht explizit adressiert oder direkt angesprochen.	3
Vertextung	Einbezug und Entkräftung von Gegenargumenten unter Berücksichtigung sprachlicher Vereinfachung und Verständlichkeit	Ein Argument gegen das Handyverbot wird durch ein einfaches Beispiel widerlegt: <i>'Wenn Schüler*innen das Handy benutzen dürfen, lernen sie Verantwortung – aber nicht alle halten sich an die Regeln.'</i>	Pro- und Kontraaspekt vorhanden, aber sprachlich schlicht	3
Vertextung	Kohärente Strukturierung der Stellungnahme durch visuelle Hilfsmittel und einfache Satzstrukturen	Planungstexte enthalten einfache Satzanfänge und Tabellen als Hilfestellung für die Strukturierung.	Endtext folgt einer logischen Struktur. Visuelle Hilfsmittel und visuelle kohärente Strukturierung folgt in der Planungsphase. Deutliche visuelle Einordnung von Pro- und Kontraargumenten in der Planungsphase.	3
Markierung	Einsatz von klar verständlichen argumentativen Markern zur Verdeutlichung von Positionen	Einsatz von Formulierungen wie <i>'Ich finde, dass...'</i> (subjektbezogen), <i>'Man könnte darüber nachdenken, dass...'</i> (adressatenbezogen) oder <i>'Forschung zeigt, dass...'</i> (sachbezogen).	Zwei subjektbezogene Marker vorhanden, somit auch klare Position ersichtlich. Adressat*innenbezogene und sachbezogene Marker fehlen.	3

Markierung	Verwendung von gattungstypischen Konnektoren zur Verbesserung der Kohärenz in der Stellungnahme	Verwendung von Konnektoren wie 'weil', 'aber', 'deshalb', um die Argumentation verständlich zu strukturieren.	Gattungstypische Marker (weil, sodass, sondern, etc.) vorhanden.	5
Markierung	Explizite Hinweise auf argumentationsspezifische Strukturen	Explizite Einleitungen von Abschnitten: 'Zuerst erkläre ich...', 'Zusammenfassend bedeutet das...'	Keine expliziten Abschnittsmarkierungen oder Metakommentare.	1
Mentale Kohärenzbildung	Fähigkeit zur logischen, chronologischen und funktionalen Strukturierung von Inhalten vor der sprachlichen Umsetzung	Schüler*innen können Inhalte in die richtige Reihenfolge bringen und erkennen logische Abfolgen.	Gute Reihenfolge, von Argument zu Gegenargument zur Lösung.	4
Mentale Kohärenzbildung	Erkennen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und logischen Relationen	Ein Argument wird mit einer logischen Begründung verknüpft: 'Handys sollten im Unterricht erlaubt sein, weil sie beim Lernen helfen können.'	Es werden Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge dargestellt, aber nichts systematisch und nur begrenzt sprachlich markiert. Die Logik ist nachvollziehbar, aber sprachlich ausbaufähig.	3
Textuelle Kohärenzbildung	Verwendung kohäsiver Mittel (Konnektoren, Anaphern, deiktische Mittel) zur Sicherstellung des inhaltlichen Zusammenhangs	Verwendung von Konnektoren wie 'denn', 'weil', 'jedoch', 'folglich', um den Text zusammenhängend zu gestalten.	Der Text enthält einige kohäsive Konnektoren, aber keine Anaphern oder deiktische Mittel. Die sprachliche Verbidnung der Inhalte ist vorhanden, aber noch verbesserbar hinsichtlich Vielfalt und Präzision.	3
Textuelle Kohärenzbildung	Strukturierung des Textes durch explizite Kohärenzmarker	Einsatz von Anaphern wie 'Diese Regelung' oder 'Daher sollte man...' zur Bezugnahme auf vorherige Informationen.	Es wird versucht, thematisch zusammenhängend zu schreiben, aber nicht mit sprachlich markierten Rückbezügen (Anaphern, etc.).	1
Adressat*innenorientierung	Antizipation des Vorwissens und der Erwartungen der Lesenden	Schüler*innen berücksichtigen in ihren Texten, dass ihre Leser*innen möglicherweise nicht alle Fachbegriffe kennen und erklären diese gegebenenfalls.	Der Text ist adressat*innengerecht formuliert und vermeidet unnötige Fachbegriffe, berücksichtigt also implizit das Vorwissen. Eine explizite Erklärung ist nicht nötig, aber auch nicht vorhanden, um ggf. mangelndes Vorwissen explizit auszugleichen.	4
Adressat*innenorientierung	Verständliche und vollständige Informationsdarstellung, um Missverständnisse zu vermeiden	Ein Schülertext enthält eine klare Einleitung, die den Kontext erklärt, sowie einen Schluss, der die Hauptpunkte zusammenfasst.	Die Struktur (E-H-S) ist klar, aber einige Informationen bleiben unpräzise oder missverständlich formuliert („...auf ihre Handys schauen.“), hier ist undeutlich, was genau kritisiert wird.	3
Adressat*innenorientierung	Anpassung der Wortwahl und des Sprachstils an die Zielgruppe	In einer Stellungnahme für die Schule wird ein sachlicher Stil verwendet, während in einem persönlichen Brief eine umgangssprachlichere Formulierung gewählt wird.	Der Text verwendet einen angemessenen sachlichen Stil und eine zielgruppengerechte Wortwahl. Begriffe wie „Kompromiss“, „nützlich“, „Unterrichtsstunde“, zeigen bewusste Wortwahl, passend zur schulischen	4

			Kommunikationssituation. Eine noch gezieltere Fachwortwahl wäre möglich, ist hier aber nicht zwingend erforderlich.	
Sprachliche Korrektheit	Korrekte Anwendung grammatikalischer Strukturen in argumentativen Texten	Die Schüler*innen verwenden korrekte Verbformen in ihren Argumentationen.	Die grammatikalischen Strukturen sind weitgehend korrekt angewendet, auch wenn manche Formulierungen nicht ganz stilistisch oder idiomatisch optimal sind („...mithilfe des Handys erstellen...“) sind.	4
Sprachliche Korrektheit	Fehlerfreie Verwendung von Tempusformen, insbesondere Präsens und Konjunktiv	Die Stellungnahme enthält korrekte Konjunktivformen bei indirekter Rede: <i>'Er sagte, dass das Verbot notwendig sei.'</i>	Präsens wird korrekt verwendet, aber der Konjunktiv fehlt (wenn auch situativ nicht unbedingt notwendig). Eine dem Texttyp angemessene Verwendung wäre jedoch wünschenswert.	3
Sprachliche Korrektheit	Beachtung der Kasusrektion in komplexen Satzstrukturen	Richtige Kasusverwendung: <i>'Wegen des Verbots'</i> statt <i>'Wegen dem Verbot'</i> .	Kasusrektion ist weitgehend korrekt, allerdings kommen kaum komplexe Strukturen vor, wodurch das Kriterium nur eingeschränkt beurteilbar ist. Lediglich ein Fehler („Handy können...“).	3
Orthografie	Beachtung der Groß- und Kleinschreibung nach österreichischem Standard	Die Schüler*innen schreiben <i>'Handynutzung'</i> und <i>'Schulordnung'</i> korrekt nach den Rechtschreibregeln.	Groß- und Kleinschreibung wird weitgehend korrekt beachtet, keine erkennbaren Fehler. Eine Überprüfung auf subtile Fälle (z.B.: Nominalisierungen) nicht möglich, da solche im Text nicht vorkommen.	4
Orthografie	Vermeidung typischer Fehler bei der Schreibung zusammengesetzter Wörter	Vermeidung von Fehlern wie <i>'Handy Nutzung'</i> statt <i>'Handynutzung'</i> .	Zusammengesetzte Wörter werden korrekt zusammengeschrieben, auch wenn einige relevante Begriffe, wie „Handynutzung“ nicht vorkommen.	4
Grammatik	Korrekte Verbalvalenz und Satzbau in Haupt- und Nebensätzen	Die Schüler*innen bilden grammatikalisch richtige Sätze mit Konjunktionen wie <i>'weil'</i> und <i>'obwohl'</i> .	Satzbau und Verbalvalenz sind korrekt, auch in Nebensätzen. Die Verwendung unterschiedlicher Konjunktionen könnte noch breiter ausfallen (weil, obwohl, etc.).	4
Syntax	Verwendung klarer und verständlicher Satzstrukturen mit einfacher und komplexer Syntax	Nutzung von Haupt- und Nebensätzen: <i>'Wenn das Handyverbot eingeführt wird, verbessert sich die Konzentration.'</i>	Es werden einfache und komplexe Satzstrukturen verwendet. Sowohl Haupt- als auch Nebensätze sind vorhanden. Komplexität durch Konjunktionen (damit, sodass, dass, etc.). Die Formulierungen sind teilweise unklar oder stilistisch unausgereift, was die Verständlichkeit beeinträchtigt.	3
Wortschatz	Erweiterung des Wortschatzes durch den gezielten Einsatz von	Synonyme für <i>'schlecht'</i> wie <i>'problematisch'</i> oder	Der Wortschatz ist grundsätzlich passend, zeigt aber wenig Variation	3

	Synonymen und Fachbegriffen	' <i>nachteilig</i> ' werden gezielt verwendet.	oder gezielten Einsatz von Synonymen und Fachbegriffen.	
Zeichensetzung	Korrekte Setzung von Satzzeichen zur Verdeutlichung von Argumentationsstrukturen	Korrekte Kommasetzung in Satzgefügen: ' <i>Ich bin der Meinung, dass Handys im Unterricht stören, weil sie ablenken.</i> '	Die Zeichensetzung ist weitgehend korrekt und unterstützt die Argumentationsstruktur. Ein Nebensatz könnte auch mit einem Doppelpunkt eingeleitet werden „Kompromiss:“. Es fehlen zwar sehr komplexe Sätze, aber alle vorhandenen Satzzeichen sind richtig gesetzt.	4
Kohärenz und Kohäsion	Einsatz von Konnektoren zur logischen Verknüpfung von Argumenten	Verwendung von Konnektoren wie ' <i>deshalb</i> ', ' <i>dennoch</i> ' und ' <i>außerdem</i> ' zur Verknüpfung von Argumenten.	Es werden einzelne Konnektoren korrekt eingesetzt, aber die bandbreite argumentativer Verknüpfungen bleibt begrenzt. Das Potenzial für klarere logische Strukturen ist vorhanden, aber nicht ausgeschöpft.	3
Stilistische Angemessenheit	Anpassung des Sprachstils an die argumentative Textsorte	Sachlicher und formeller Stil, Vermeidung von umgangssprachlichen Wendungen wie ' <i>voll nervig</i> '.	Der Stil ist sachlich und angemessen, entspricht der Textfunktion, auch wenn stilistische Feinheiten (z.B.: Fachsprache) noch ausbaufähig wären.	3
Textstruktur	Gliederung des Textes in Einleitung, Hauptteil und Schluss	Der Text beginnt mit einer These, präsentiert Argumente und endet mit einem Fazit.	Der Text ist klar gegliedert, inhaltlich und strukturell überzeugend umgesetzt (E-H-S). Keine expliziten Abschnittsmarker vorhanden.	4
Überarbeitung	Selbstständige Überarbeitung von Texten auf sprachliche Richtigkeit und Kohärenz	Die Schüler*innen überarbeiten ihre Texte anhand von Feedback und korrigieren Fehler eigenständig (einschließlich Selbstkorrektur).	Gezielte Selbstkorrektur ist nur an einigen Stellen in der Planung und im Endtext zu erkennen. Diese Eingriffe deuten auf ein Bewusstsein für sprachliche Qualität hin.	4

Tabelle 10: Itembasierte Bewertung der Textqualität für TR2_A anhand der 27-Item-Vorlage

3.9.5 Einzelauswertung TR2

Die Einzelauswertung erfolgt auf der Grundlage eines standardisierten Kriterienrasters, das sowohl Planungstext als auch Endtext berücksichtigt. Für die Gruppe A wird dafür eine erweiterte 29-Item-Vorlage verwendet, welche zwei zusätzliche Items zur Erfassung von Translanguaging in der Planungsphase beinhaltet. Die Bewertung erfolgt auf einer fünfstufigen Skala (1 = nicht erfüllt bis 5 = vollständig erfüllt) und wird durch qualitative Beobachtungen ergänzt. Im analysierten Beispieltext zeigen sich beide Translanguaging-bezogenen Items als weitgehend bis vollständig erfüllt. Die Berücksichtigung von Translanguaging in der Planungsphase wurde mit 4 Punkten bewertet, da eine Pro- und Kontraliste in der Erstsprache (BKS) verfasst und zusätzlich eine Stellungnahme formuliert wurde. Die strategische Nutzung von Sprachwissen aus verschiedenen

Sprachsystemen wurde mit 5 Punkten bewertet, da die Planung klar auf sprachliche Ressourcen der Erstsprache aufbaut, die anschließend in eine deutsche Fassung überführt wurden. Beide Items machen deutlich, dass Translanguaging gezielt zur inhaltlichen Strukturierung und Vorbereitung genutzt wurde.

Diese beiden Items fließen zwar nicht in die Gesamtauswertung ein, geben jedoch wichtige Hinweise auf das sprachlich-strategische Vorgehen und den gezielten Einsatz mehrsprachiger Ressourcen in der Planungsphase.

3.9.6 Kompetenzbereichsauswertung TR2

Zur Identifikation von Stärken und Schwächen in den Schüler*innentexten wurden alle bewerteten Items in Kompetenzbereiche gruppiert. Für jeden Bereich wurde der Durchschnittswert über die jeweils enthaltenen Items berechnet. Die höchsten Durchschnittswerte erreichten die Bereiche Grammatik, Orthografie, Textstruktur, Zeichensetzung und Überarbeitung, die jeweils mit 4 Punkten bewertet wurden. Diese Ergebnisse zeigen, dass die formalen und strukturellen Anforderungen der Textproduktion insgesamt sehr gut umgesetzt wurden. Im Bereich der Adressat*innenorientierung wurde mit einem Durchschnitt von 3,67 Punkten ebenfalls ein solides Ergebnis erzielt, das auf eine angemessene Anpassung an die Leser*innenperspektive hindeutet. Weitere Bereiche wie mentale Kohärenzbildung (3,5), sprachliche Korrektheit (3,33) und Markierung (3,0) lagen im mittleren Bereich und weisen auf eine teilweise gelungene Umsetzung der jeweiligen Teilkompetenzen hin. Geringere Werte zeigten sich bei der Kontextualisierung (2,5) und insbesondere bei textueller Kohärenzbildung (2,0). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass gerade die inhaltlich sprachliche Verknüpfung und die situative Rahmung der Argumentation noch Entwicklungspotenzial bieten.

Kompetenzbereich	Bewertung	Anzahl der Items
Grammatik	4.0	1
Orthografie	4.0	2
Textstruktur	4.0	1
Zeichensetzung	4.0	1
Überarbeitung	4.0	1
Adressat*innenorientierung	3.67	3
Mentale Kohärenzbildung	3.5	2
Sprachliche Korrektheit	3.33	3
Kohärenz und Kohäsion	3.0	1
Markierung	3.0	3
Stilistische Angemessenheit	3.0	1
Syntax	3.0	1
Vertextung	3.0	2
Wortschatz	3.0	1
Kontextualisierung	2.5	2
Textuelle Kohärenzbildung	2.0	2

Tabelle 11: Durchschnittliche Bewertungen der Kompetenzbereiche für TR2_A

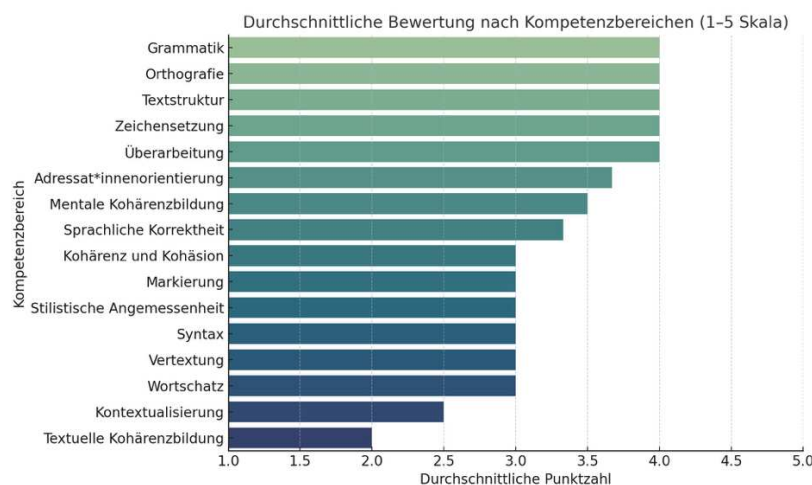


Abbildung 1: Durchschnittliche Bewertung der Kompetenzbereiche für TR2_A

Für jeden Kompetenzbereich wurden alle zugeordneten Items aufsummiert und durch die Anzahl der Items dividiert.

Beispiel:

Adressat*innenorientierung

$$\text{Durchschnitt} = \frac{4 + 3 + 4}{3} = \frac{11}{3} \approx 3,67$$

Diese Schritte wurden analog für alle Bereiche durchgeführt (siehe Tabelle oben).

3.9.7 Gesamtauswertung TR2

Für die Auswertung der Textqualität wurden insgesamt 27 Items bewertet, wobei jede Bewertung eine Punktzahl zwischen 1 und 5 erhielt.

- Berechnung aller Items: 88 Punkte
- Anzahl der bewerteten Items: 27
- Durchschnitt: $88/27 \approx 3,259$
- Gesamtdurchschnitt der Bewertung: ca. **3,26 Punkte**

Zur Ermittlung der allgemeinen Textqualität wurde ein Durchschnitt über alle 27 vergleichbaren Items berechnet. Jedes Item konnte mit einem Wert zwischen 1 und 5 Punkten bewertet werden. Die Summe aller vergebenen Punkte beträgt 88, verteilt auf 27 Items, was zu einem Gesamtdurchschnitt von 3,26 führt. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass grundlegende Anforderungen an argumentative Schreibhandlungen weitgehend erfüllt wurden, während in einigen Bereichen (inhaltliche Verknüpfung, Kontextualisierung, etc.) gezielte Förderung weiterhin sinnvoll erscheint.

TR2

Handyverbot an Schulen

Aufgabenstellung:

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
 - Nutze dabei alle Sprachen, die du kannst. Verwende deine Mehrsprachigkeit, um deine Argumente klar zu formulieren. Verwende dafür das Internet, Wörterbücher und andere Hilfsmittel. Übersetze die Argumente anschließend ins Deutsche.
3. Verfasse eine Stellungnahme auf Deutsch, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

~~PRO~~
ПРО

Телефони могу да
помогну при учењу на
часу

КОНТРА

Телефони могу да
одвукну ученику пажњу
са ~~часу~~ часа

Моје мишљење је да телефони не требју
скроз да буду у школама забрањени.
Телефони могу да буду корисни на часу
тако што ~~и~~ наставници могу да направе час
помоћу интернета занимљиве.

Abbildung 2: Planungsphase zum Text TR2_A

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

16

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

Ich spreche Deutsch, Serbisch und Englisch

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule	2014-2020	Serbien
Mittelschule	2020-2023	Österreich
Gymnasium		
Gesamtschule		
andere:		

4. Wie lange lernst du Deutsch?

- ☐ weniger als zwei Jahre
☒ zwischen zwei und acht Jahren
☐ mehr als acht Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest.

- ☐ Standard
☒ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

Abbildung 3: Fragebogen TR2_A

TR2

- Meiner Meinung nach sollten Handys nicht ganz verboten werden. Handys können im Unterricht nützlich sein, damit Lehrer eine Unterrichtsstunde mithilfe ihres Handys erstellen können. Aber genauso wie sie während des Unterrichts helfen können, können Handys ablenken, sodass sich die Schüler nicht auf den Unterricht konzentrieren, sondern auf ihre ~~Telefon~~ Handys.
- Handys sehen sich für einen Kompromiss, dass die Lehrer die Handys ab sammeln, wenn sie im Unterricht nicht benötigt werden.

Abbildung 4: Endtext TR2_A

4 Untersuchungsergebnisse

4.1 Quantitative Analyse – Gruppenvergleich nach Kompetenzbereichen

Im Rahmen der Auswertung wurden die Schreibprodukte beider Gruppen hinsichtlich der erreichten Qualität in verschiedenen Kompetenzbereichen systematisch verglichen. Ziel dieser Analyse war es, mögliche Unterschiede in der Schreibleistung sichtbar zu machen und Hinweise darauf zu gewinnen, ob der Einsatz von Translanguaging im Planungsprozess einen messbaren Einfluss auf die Textqualität hatte.

Die Analyse basiert auf einem standardisierten Kriterienraster mit insgesamt 27 Items (29 Items für Gruppe A), die 16 übergeordneten Kompetenzbereichen zugeordnet sind: Grammatik, Orthografie, Textstruktur, Zeichensetzung, Überarbeitung, Adressat*innenorientierung, Mentale Kohärenzbildung, Sprachliche Korrektheit, Kohärenz und Kohäsion, Markierung, Stilistische Angemessenheit, Syntax, Vertextung, Wortschatz und Textuelle Kohärenzbildung. Jedes Item wurde auf einer fünfstufigen Skala bewertet (1=nicht erfüllt bis 5=vollständig erfüllt).

Die qualitative Auswertung der Texte erfolgte zunächst manuell für jedes Fallbeispiel einzeln. Dabei wurden zu jeder Item-Bewertung erläuternde Kommentare verfasst, die die jeweilige Entscheidung begründen und interpretativ einordnen. Diese qualitativen Einschätzungen stellen den ersten methodischen Schritt im *Embedded Design* dar und dienen als Grundlage für die darauf folgende quantitative Analyse. Die kommentierten Einzelauswertungen wurden im Anschluss in MAXQDA übertragen und sind im Anhang vollständig dokumentiert. Ein Fallbeispiel wird in Kapitel 4.2 exemplarisch Schritt für Schritt dargestellt, um die Bewertungslogik transparent zu machen. Dieses methodische Vorgehen orientiert sich an dem Verfahren TexQu-Ap, bei dem zunächst qualitative Merkmale standardisiert erhoben und anschließend in ein quantitatives Skalensystem überführt werden. Damit wird sichergestellt, dass die Erhebung objektiv, nachvollziehbar und statistisch auswertbar bleibt (Quasthoff & Domenech, 2016, S. 34).

Die folgende Tabelle zeigt die durchschnittlichen Punktwerte beider Gruppen (Gruppe A mit Translanguaging, Gruppe B ohne Translanguaging) in den 16 definierten Kompetenzbereichen. Bewertet wurden jeweils 27 vergleichbare Items auf einer fünfstufigen Skala. Die Auswertung folgte dabei den Prinzipien der Intensitätsanalyse, wie sie Mayring (2022) im Rahmen der quantitativen Inhaltsanalyse beschreibt. Diese sieht vor, dass festgelegte Textmerkmale (hier: Teilkompetenzen) auf einer mehrstufigen Skala eingeschätzt, deren Ausprägungen verrechnet und schließlich interpretativ miteinander verglichen werden (Mayring, 2022, S. 13–15).

Kompetenzbereich	Mittelwert Gruppe A	Mittelwert Gruppe B	Differenz (Δ)
Grammatik	3,20	2,13	1,07
Orthografie	3,50	2,75	0,75
Textstruktur	3,10	2,75	0,35
Zeichensetzung	3,30	2,63	0,67
Überarbeitung	2,60	2,00	0,60
Adressat*innenorientierung	2,40	1,88	0,52
Mentale Kohärenzbildung	3,20	2,75	0,45
Sprachliche Korrektheit	2,80	2,25	0,55
Kohärenz und Kohäsion	3,10	2,25	0,85
Markierung	2,20	1,88	0,32
Stilistische Angemessenheit	3,30	2,25	1,05
Syntax	3,10	2,50	0,60
Vertextung	2,50	2,50	0,00
Wortschatz	2,50	2,13	0,37
Kontextualisierung	2,20	2,25	-0,05
Textuelle Kohärenzbildung	1,80	1,63	0,17

Tabelle 12: Durchschnittliche Punktwerte in den 16 Kompetenzbereichen im Gruppenvergleich (Gruppe A mit Translanguaging, Gruppe B ohne Translanguaging)

In der Mehrzahl der Kompetenzbereiche weist Gruppe A, die in der Planungsphase Translanguaging nutzen durfte, höhere Mittelwerte auf als Gruppe B. Besonders ausgeprägt sind die Differenzen in den Bereichen Grammatik ($\Delta = 1,07$), Kohärenz und Kohäsion ($\Delta = 0,85$), stilistische Angemessenheit ($\Delta = 1,05$) sowie Orthografie ($\Delta = 0,75$). Diese Unterschiede könnten darauf hinweisen, dass der Einsatz von Translanguaging in der Planungsphase, sofern er tatsächlich erfolgte, unterstützend auf die strukturierte Argumentationsführung, die formale Korrektheit und die stilistische Gestaltung der Endtexte gewirkt hat.

Zu berücksichtigen ist dabei, dass nicht alle Schüler*innen der Gruppe A aktiv auf ihre mehrsprachigen Ressourcen zurückgegriffen haben und Translanguaging in der Planungsphase genutzt haben. Bei den Texten TR5, TR6 und TR10 ließ sich kein bewusster oder dokumentierter Rückgriff auf mehrsprachige Ressourcen feststellen. Gruppe A ist demnach nicht als homogene Translanguaging-Gruppe zu verstehen, sondern bezieht auch Lernende ein, die Translanguaging-gestützte Planungsansätze in unterschiedlicher Intensität und Ausprägung verwendet haben. Die Heterogenität translanguagingbezogener Praktiken ist ein bekanntes Merkmal mehrsprachiger Klassenzimmer und spiegelt sich häufig in variierenden Graden der Ressourcennutzung wider (Seltzer & García, 2020, S. 35–42). Diese Heterogenität wird in den qualitativen

Einzelauswertungen näher beschrieben und in die Gesamtinterpretation der Ergebnisse einbezogen (vgl. Anhang).

Demgegenüber zeigen die Kompetenzbereiche Kontextualisierung und Vertextung nur geringe oder keine Unterschiede zwischen den Gruppen. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass diese Teilkompetenzen weniger stark vom Einsatz translanguagingbasierter Planungsstrategien abhängig sind und stärker durch schulische Routinen, das Aufgabenverständnis sowie explizite Unterrichtsanleitung geprägt werden. Die Kontextualisierung erfordert beispielsweise einen situativen Textestieg und -abschluss mit Lebensweltbezug sowie eine adressat*innengerechte Perspektive, etwa durch die Berücksichtigung der Sichtweisen von Lehrkräften und Mitschüler*innen. Diese Anforderungen sind weitgehend unabhängig von der Planungssprache und setzen vor allem ein grundlegendes Textsortenverständnis und Aufgabenbewusstsein voraus. Möglicherweise handelt es sich dabei auch um Kompetenzen, die im Regelunterricht intensiver geübt und systematisch aufgebaut wurden.

Auch die Vertextung, etwa der Einbezug und die sprachlich verständliche Entkräftung von Gegenargumenten oder die kohärente Strukturierung der Argumentation mithilfe visueller Hilfen und einfacher Satzstrukturen, wurde vermutlich im Unterricht intensiver behandelt. Die Verwendung von konkreten Unterstützungsangeboten wie Satzbausteinen oder Gliederungshilfen dürfte dazu beigetragen haben, dass beide Gruppen vergleichbare Voraussetzungen bei der Umsetzung dieser Teilkompetenzen hatten.

Es erscheint daher plausibel, dass Translanguaging in diesen Bereichen keine unmittelbare Wirkung entfalten konnte, da das didaktische Vorgehen im Unterricht, unabhängig von der individuellen Planungsstrategie, eine gleichwertige Ausgangsbasis für beide Gruppen geschaffen hat. Im Gegensatz dazu zeigen sich bei jenen Teilkompetenzen, die stärker mit sprachlicher Variation, Ausdrucksvermögen oder grammatischer Richtigkeit verknüpft sind, deutlichere Unterschiede zugunsten von Gruppe A.

Die niedrigsten Mittelwerte wurden im Bereich der textuellen Kohärenzbildung erfasst. Auch Adressat*innenorientierung und Markierung lagen vergleichsweise niedrig und werden in Kapitel 5.3 kritisch diskutiert.

Insgesamt deuten die Ergebnisse der gruppenvergleichenden Analyse der Kompetenzbereiche darauf hin, dass Translanguaging als unterstützende Planungsstrategie positive Effekte auf bestimmte Teilbereiche der Schreibqualität entfalten kann, insbesondere in Bezug auf grammatische Richtigkeit, stilistische Gestaltung und inhaltlich-Strukturelle Kohärenz.

Da jedoch nicht alle Schüler*innen der Gruppe A Translanguaging aktiv eingesetzt haben, ist die Wirkung differenziert zu betrachten. Der deskriptive Gruppenvergleich bleibt trotz der leicht unterschiedlichen Gruppengröße (n=10 bzw. n=8) aufgrund der einheitlichen Bewertungssystematik und vergleichbaren Ausgangsbedingungen als methodisch vertretbar einzuschätzen.

4.2 Gesamtauswertung der Textqualität

Zur Bestimmung der allgemeinen Schreibqualität wurde für jeden Text ein Gesamtwert berechnet, der sich aus dem Durchschnitt aller 27 bewerteten Items auf einer Skala von 1 bis 5 Punkten ergibt. Die folgende Abbildung zeigt die individuellen Gesamtwerte sämtlicher Texte, getrennt nach Gruppe A (mit Translanguaging) und Gruppe B (ohne Translanguaging), geordnet nach Höhe des Mittelwerts:

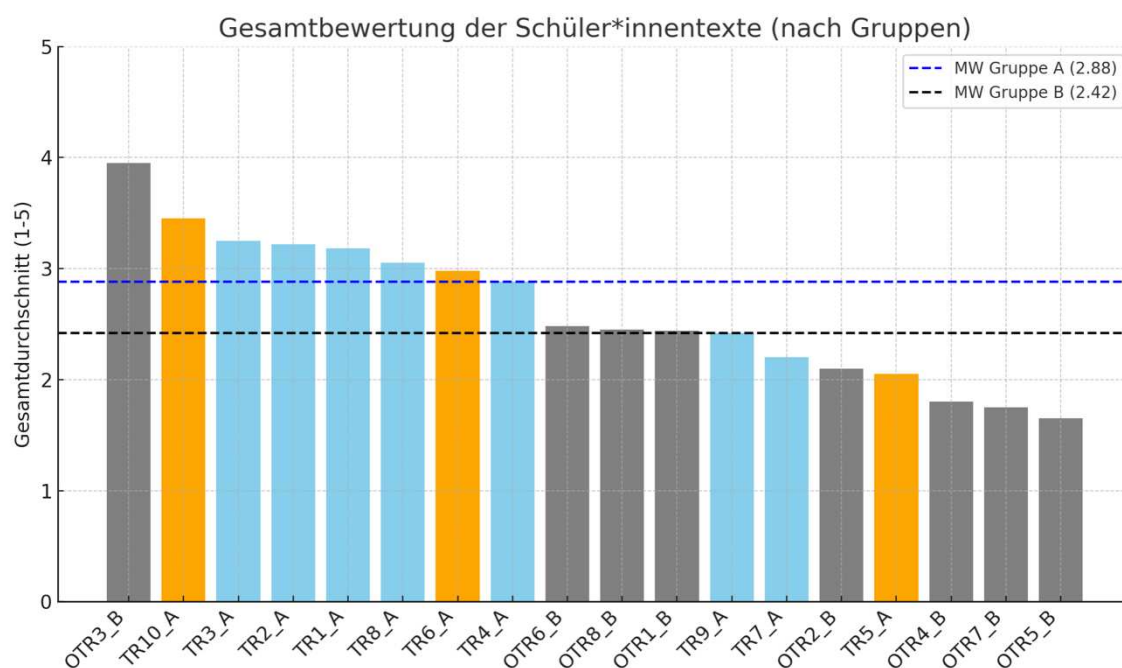


Abbildung 5: Gesamtbewertung der Schüler*innentexte nach Gruppen (Mittelwert aller 27 Items pro Text).

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Textqualität in Gruppe A insgesamt höher ausfällt als in Gruppe B. Da jeder Text auf Basis von 27 Items mit Punktwerten zwischen 1 (nicht erfüllt) und 5 (vollständig erfüllt) bewertet wurde, kann der jeweilige Mittelwert als Indikator für die erreichte Schreibkompetenz herangezogen werden (Quasthoff & Domenech, 2020, S. 118). Ein Mittelwert von ca. 2,5 ist dabei als mittleres Leistungsniveau zu verstehen.

Während in Gruppe B einzelne Texte (z.B. OTR3_B) hohe Werte erzielen, stammt der Großteil der bestbewerteten Texte aus Gruppe A (z.B. TR10_A, TR2_A, TR3_A). Gleichzeitig weist Gruppe B eine höhere Anzahl an Texten mit niedrigen Gesamtwerten unterhalb von $M=2,5$ auf. Die durchschnittlichen Gesamtwerte lauten dabei:

- Gruppe A (Translanguaging) $M=2,88$
- Gruppe B (ohne Translanguaging) $M=2,42$

Der Mittelwertunterschied von $\Delta = 0,46$ lässt darauf schließen, dass Translanguaging in der Planungsphase einen positiven Einfluss auf die Gesamtheit der bewertenden Schreibkompetenzen gehabt haben könnte. Gleichzeitig ist zu beachten, dass nicht alle Teilnehmenden der Gruppe A Translanguaging aktiv eingesetzt haben (vgl. TR5, TR6, TR10). Die Wirkung ist daher nicht einheitlich, sondern im Kontext der individuellen Nutzung differenziert zu betrachten. Dennoch legt der Gruppenvergleich nahe, dass Translanguaging, sofern es gezielt eingesetzt wurde, eine unterstützende Funktion im Schreibprozess einnehmen kann.

4.3 Qualitative Analyse kritischer Fälle

In diesem Abschnitt werden gezielt ausgewählte kritische Fälle qualitativ analysiert, um die Rolle von Translanguaging im Schreibprozess differenziert zu beleuchten. Qualitative Einzelfallanalysen ermöglichen ein vertieftes Verständnis individueller Schreibverläufe, insbesondere in heterogenen Lerngruppen, da sie komplexe Zusammenhänge wie den Einfluss von Planung, Sprachwahl und Textqualität kontextgebunden erfassen können (Creswell & Poth, 2024, S. 98). Ziel ist es, anhand kontrastiver Beispiele zu untersuchen, inwiefern die Nutzung mehrsprachiger Ressourcen in der Planungsphase zur Entwicklung argumentativer Schreibkompetenz beitragen kann.

Diese vertiefende Analyse dient der Ergänzung und Einordnung der quantitativen Ergebnisse aus Kapitel 4.1 und Kapitel 4.2. Die Fallauswahl folgt dem Prinzip des *purposive sampling* (vgl. Kapitel 3.8.4) und berücksichtigt drei zentrale Kriterien: (1) die Ausprägung translanguagingbasierter Planungsstrategien, (2) die erreichte Gesamtbewertung im Endtext sowie (3) kontrastierende Kompetenzprofilverläufe. Ziel ist es, die Vielschichtigkeit von Schreibprozessen aufzuzeigen und differenziert zu analysieren, in welchen Fällen Translanguaging als förderlich, neutral oder irrelevant für die Schreibqualität erscheint.

Berücksichtigt werden insbesondere Texte mit auffälligen Kompetenzprofilen, sowohl mit besonders hohen als auch mit besonders niedrigen Gesamtbewertungen sowie mit stark variierenden Teilkompetenzen. Für Gruppe A (Translanguaging) wurden sowohl

Texte mit aktiver mehrsprachiger Planung als auch solche ohne sichtbare Translanguaging-Spuren ausgewählt. Dadurch wird es möglich, unterschiedliche Nutzungsmuster mehrsprachiger Ressourcen systematisch zu vergleichen.

Für Gruppe A (Translanguaging) wurden folgende Texte ausgewählt:

- TR10_A und TR3_A: Hohe Gesamtbewertung über dem Gruppendurchschnitt ($M=2,88$); Beispiele für gelungene Texte innerhalb der Gruppe A.
- TR5_A und TR7_A: Deutlich unter dem Gruppendurchschnitt; kontrastive Fälle mit Schwächen in mehreren Kompetenzbereichen.

Für Gruppe B (ohne Translanguaging) wurden folgende Texte ausgewählt:

- OTR3_B: Höchster Wert im Gesamtdiagramm; relevanter Gegenfall ohne mehrsprachige Planung.
- OTR6_B: Leicht über dem Gruppenmittelwert ($M= 2,42$); Beispiel für einen soliden Text ohne die Nutzung von Translanguaging.
- OTR5_B: Deutlich unter dem Durchschnitt; Text mit geringen Punktwerten in mehreren Kompetenzbereichen.

Die Kombination dieser Texte ermöglicht eine differenzierte Analyse von Textprofilen sowie möglicher Zusammenhänge zwischen Translanguaging, Schreibqualität und spezifischen Teilkompetenzen.

Da die meisten verwendeten Sprachen der Schüler*innen weder von der forschenden Person noch von den Lehrpersonen gesprochen werden, konzentriert sich die Analyse der Planungsphase auf formale und visuelle Merkmale. Der semantische Gehalt der mehrsprachigen Notizen wurde nicht interpretiert. Im Fokus stehen funktionale Aspekte wie visuelle Gliederung, der Einsatz unterschiedlicher Schriftsysteme oder die sprachübergreifende Anordnung von Planungselementen.

Die qualitative Codierung in MAXQDA erfolgte auf Basis eines zuvor entwickelten Kategoriensystems. Dabei wurde in der Regel funktional codiert, also auf den Gesamttext bezogen. Ein einzelnes Item wurde dann auf den gesamten Argumentationsteil angewendet, wenn entsprechende sprachliche Merkmale, etwa argumentative Struktur,

Kohärenz oder stilistische Konsistenz, über mehrere Abschnitte hinweg konsistent erkennbar waren. Eine solche ganzeinheitliche Vorgehensweise ist nach Kuckartz und Rädiker (2024) dann gerechtfertigt, wenn sprachliche Phänomene nicht punktuell, sondern übergreifend realisiert werden und sich erst im Zusammenspiel der Textteile entfalten (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 167). Diese methodische Entscheidung dient der Vergleichbarkeit und reflektiert die Tatsache, dass viele sprachlich-kommunikative Kompetenzen nicht isoliert in Einzelsätzen, sondern übergreifend realisiert werden.

Im Zentrum der Analyse stehen daher die Endtexte. An ihnen lässt sich überprüfen, ob und wie sich translinguale Planungsstrategien in kohärente, strukturierte oder sprachlich differenzierte Texte niederschlagen. Die qualitative Beobachtung dient nicht der sprachlichen Bewertung der Planungstexte, sondern der funktionalen Kontextualisierung des Schreibprozesses.

4.3.1 Fallanalyse TR10_A

Der Text TR10_A gehört zu den am besten bewerteten Schüler*innentexten innerhalb der Gruppe A mit einer Gesamtbewertung von 3,48 Punkten. Die verfassende Person ist 15 Jahre alt, besucht seit 2019 eine Mittelschule in Österreich und gibt an, Deutsch, Russisch, Ukrainisch und Englisch zu sprechen. Sie lernt seit weniger als zwei Jahren Deutsch und befindet sich laut eigener Angabe auf dem Leistungsniveau „Standard“ im Fach Deutsch (entsprechend des Leistungsniveaus an österreichischen Mittelschulen). Diese Angaben deuten auf einen mehrsprachigen Hintergrund hin, wobei davon auszugehen ist, dass die Person zunächst in einer anderen Sprache als Deutsch literarisiert wurde, ein Aspekt der maßgeblich die Bildungsbiografie prägt. Insgesamt ist festzuhalten, dass die verfassende Person von TR10_A mehrere Sprachen spricht, die vermutlich in schulischen und außerschulischen Kontexten erworben wurden.

Die Planung erfolgte in Form einer klar gegliederten Pro- und Kontra-Liste, wobei Translanguaging entgegen der Aufgabenstellung nicht sichtbar eingesetzt wurde. Alle Planungsinhalte sind ausschließlich auf Deutsch verfasst, ohne Hinweise auf andere Sprachen. Dies könnte auf ein hohes Vertrauen in die eigene Deutschkompetenz oder auf ein geringes Bewusstsein für den möglichen Nutzen mehrsprachiger Ressourcen hinweisen (Gracia & Kleyn, 2016, S. 15). Inhaltlich ist die Planung klar strukturiert, die Gegenüberstellung von Argumenten erfolgt nachvollziehbar und sachgerecht.

Der Endtext weist eine deutlich argumentative Struktur mit einer klaren Gliederung auf. Die Thesen werden zu Beginn formuliert und mit nachvollziehbaren Argumenten erörtert und einem abschließenden Fazit zusammengefasst. Besonders stark ausgeprägt sind die Kompetenzbereiche Orthografie, Stilistische Angemessenheit, Mentale Kohärenzbildung

und Textstruktur. Schwächere Leistungen zeigen sich hingegen in den Bereichen Kontextualisierung und Vertextung. So fehlt beispielsweise die explizite Auseinandersetzung mit Gegenargumenten und typische argumentative Konnektoren kommen nur begrenzt zum Einsatz. Die Translanguaging-Items wurden jeweils mit 1 Punkt bewertet, da keine Hinweise auf eine mehrsprachige Planung festgestellt werden konnten.

Trotz der vergleichsweise kurzen Erwerbszeit der Bildungssprache Deutsch überzeugt dieser Text durch eine überdurchschnittlich hohe Schreibqualität. Das Beispiel macht deutlich, dass auch ohne die Anwendung von Translanguaging eine hohe Textqualität erzielt werden kann, sofern Kompetenzen wie strukturierte Planung, argumentatives Denken und sprachliche Klarheit vorhanden sind (Kaplan & Petersen, 2019, S. 24 – 25). Der Fall zeigt, dass Translanguaging nicht in jedem Fall erforderlich ist, um Schreibkompetenz zu entfalten, aber zugleich Teil einer individuellen Ressourcenstrategie sein kann, die je nach Person unterschiedlich stark wirksam wird (García & Seltzer, 2017, S. 35).

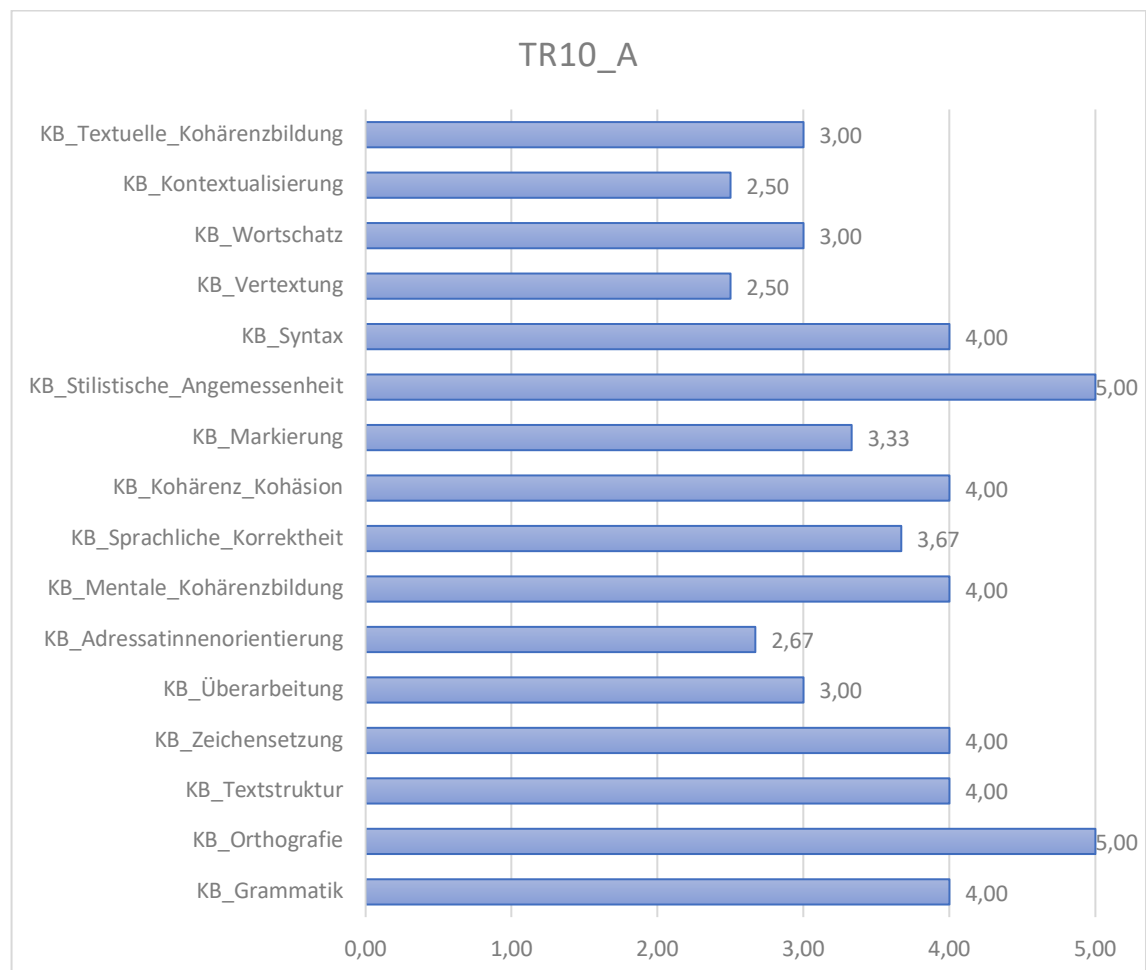


Abbildung 6: Kompetenzprofil des Textes TR10_A

TR 10

Handyverbot an Schulen

Aufgabenstellung:

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
 - Nutze dabei alle Sprachen, die du kannst. Verwende deine Mehrsprachigkeit, um deine Argumente klar zu formulieren. Verwende dafür das Internet, Wörterbücher und andere Hilfsmittel. Übersetze die Argumente anschließend ins Deutsche.
3. Verfasse eine Stellungnahme auf Deutsch, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Pro-Argumente	Kontra
Handys lenken lenken Schüler oder Schülerinnen im Unterricht ab. Ohne Handys gibt es weniger Online-Mobbing.	Handys helfen bei Hausaufgaben und Recherchen. Schüler oder Schülerinnen lernen, Handys Handys nichtig zu benutzen.

Abbildung 7: Planungsphase zum Text TR10_A

Handys lenken Schüler im Unterricht ab. Ohne Handys können Schüler besser aufpassen und mehr lernen. Außerdem reden sie ohne Handys mehr miteinander und verbessern ihre sozialen Fähigkeiten. Ein Handyverbot hilft auch Cybermobbing zu reduzieren, weil Schüler weniger Möglichkeiten haben, online andere zu ärgern. Weniger Handys bedeuten auch weniger Bildschirmzeit, was ~~gut~~ gut für die Gesundheit ist. Insgesamt sorgt ein Handyverbot für eine ruhiger und bessere Lernumgebung. Deshalb ~~ist~~ finde ich, dass ein Handyverbot an Schulen sinnvoll ist.

Abbildung 8: Endtext TR10_A

4.3.2 Fallanalyse TR3_A

Der Text TR3_A wurde mit einem Gesamtwert von 3,26 bewertet und liegt damit deutlich über dem Gruppendurchschnitt. Die verfassende Person gibt im Fragebogen an, seit weniger als zwei Jahren Deutsch zu lernen und befindet sich auf dem Leistungsniveau „Standard AHS“. Als sprachliche Ressourcen werden Ukrainisch, Russisch, Deutsch und Englisch genannt, was auf eine ausgeprägte mehrsprachige Repertoirevielfalt schließen lässt. Aufgrund der Bildungsbiografie ist anzunehmen, dass die Literalität zunächst in einer anderen Sprache als Deutsch erworben wurde, was mit spezifischen sprachlichen Übergangserfahrungen verbunden ist (García & Kleifgen, 2019, S. 555).

Die Planungsphase zeichnet sich durch einen strukturierten, strategischen und mehrsprachigen Zugriff aus. Es werden jeweils vier Pro- und Kontra-Argumente notiert und dabei verschiedene Sprachen funktional eingesetzt. Es finden sich sprachliche Elemente aus dem Englischen, Ukrainischen sowie dem Russischen, unter anderem auch in kyrillischer Schrift, was auf einen routinierten Umgang mit verschiedenen Schriftsystemen hinweist. Der Sprachwechsel erfolgt dabei nicht zufällig, sondern erfüllt eine klare kognitive Funktion und dient zur präzisen Differenzierung von Argumenten. Der Planungsprozess dient also der differenzierten Strukturierung und kognitiven Entlastung (García & Kleyn, 2016, S. 21). Die visuelle Gestaltung ist übersichtlich und klar gegliedert. Translanguaging zeigt sich hier als funktionale Planungsstrategie, mit der die verfassende Person ihre sprachlichen Ressourcen gezielt für die inhaltliche Vorbereitung nutzt (García & Seltzer, 2017, S. 36; Velasco & García, 2014, S. 14).

Der Endtext weist ein ausgewogenes Kompetenzprofil auf. Besonders stark ausgeprägt sind die Bereiche Grammatik (4 Punkte), Orthografie (4,5 Punkte), Kohärenz und Kohäsion (4 Punkte) und Syntax (4 Punkte). Leichte Schwächen zeigen sich in den Bereichen der Markierung (2,67 Punkte) und im Wortschatz (2 Punkte), da die Variation von Synonymen kaum vorhanden ist.

Dieser Fall verdeutlicht, dass Translanguaging bei mehrsprachigen Lernenden als kognitives Gerüst dienen kann, um sprachlich anspruchsvolle Schreibprozesse zu strukturieren. Die gezielte Nutzung aller verfügbaren sprachlichen Ressourcen trug im vorliegenden Fall maßgeblich zur Entwicklung eines sprachlich präzisen und argumentativ stimmigen Textes bei. Damit stützt der Fall die Annahme, dass Translanguaging, wenn strategisch eingesetzt, eine förderliche Rolle im schulischen Schreibprozess einnehmen kann, ohne die Zielsprachkompetenz zu untergraben (García & Wei, 2014, S. 85).

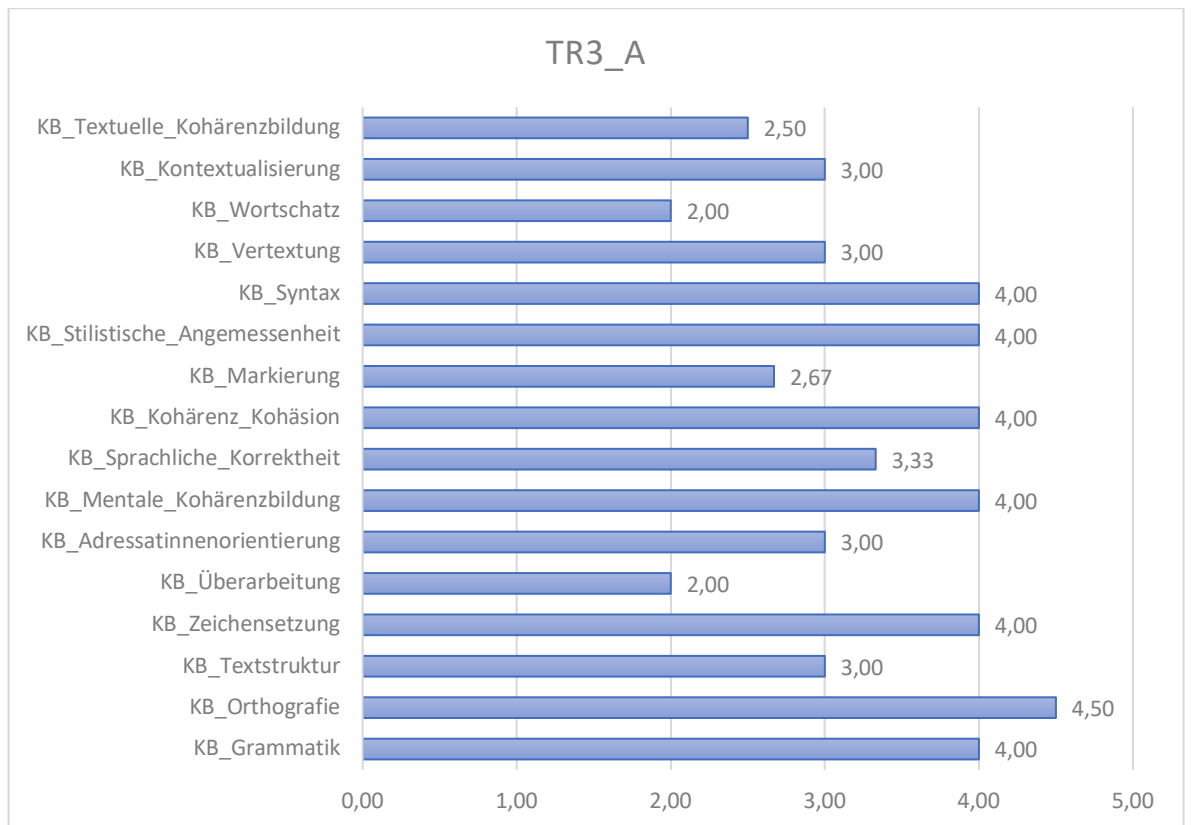


Abbildung 9: Kompetenzprofil des Textes TR3_A

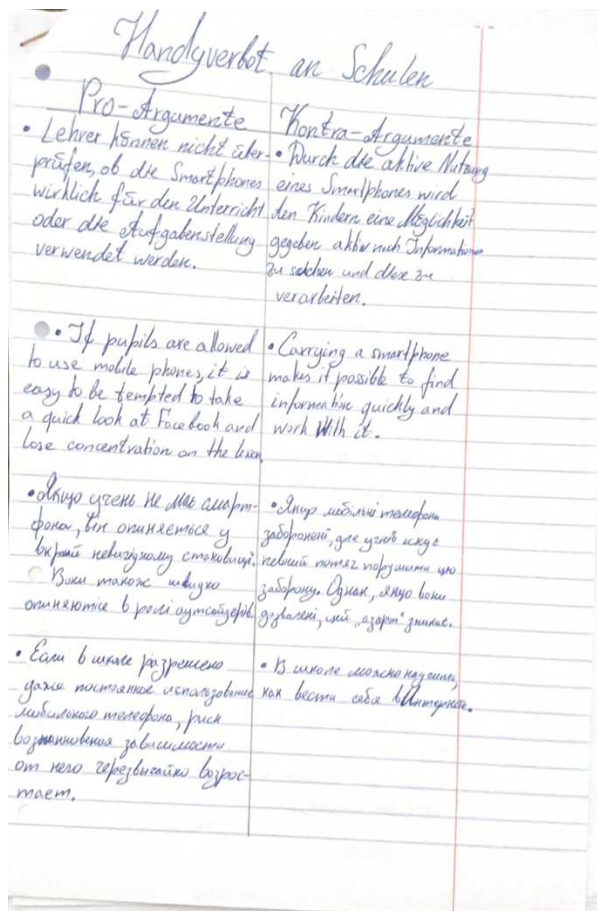


Abbildung 10: Planungsphase zum Text TR3_A

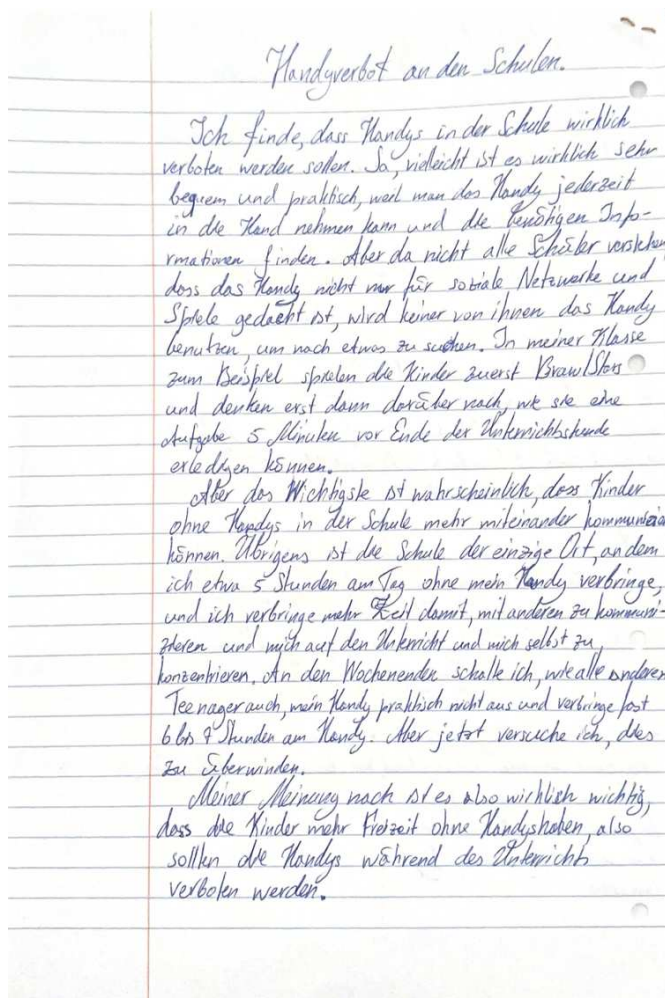


Abbildung 11: Endtext TR3_A

4.3.3 Fallanalyse TR5_A

Der Text TR5_A wurde mit einer Gesamtbewertung von 1,67 als einer der leistungsschwächeren Texte innerhalb der Gruppe A bewertet. Es liegen keine schriftlichen Vorarbeiten vor, was auf eine nicht dokumentierte oder ausgefallene Planungsphase schließen lässt. Entsprechend kann auch kein Translanguaging-Einsatz nachgewiesen werden. Der Endtext ist sehr kurz, weist grammatikalische Schwächen (z.B. Wortstellung, Verbvalenz) sowie eine geringe lexikalische Vielfalt auf. Auch strukturell bleibt der Text rudimentär. Eine klare Gliederung in Einleitung, Hauptteil und Schluss ist nicht erkennbar und Argumente werden nur oberflächlich erwähnt, ohne nähere Ausdifferenzierung oder Gegenüberstellung. Besonders auffällig sind Defizite in den Bereichen der Vertextung, der textuellen Kohärenzbildung und der Kontextualisierung. Translanguaging-Items wurden mit jeweils 1 Punkt bewertet, da keinerlei Hinweise auf mehrsprachige Ressourcennutzung vorliegen.

Trotz der Angabe, vier Sprachen zu sprechen, lässt sich keine funktionale Verbindung zwischen Mehrsprachigkeit und Schreibprodukt herstellen. Weder in der Planung noch

im Endtext ist eine mehrsprachige Nutzung oder sprachübergreifende Strategie sichtbar. Dieser Fall zeigt exemplarisch, dass Translanguaging nur dann positive Effekte entfalten kann, wenn es bewusst eingesetzt wird (García & Kleyn, 2016, S. 23).

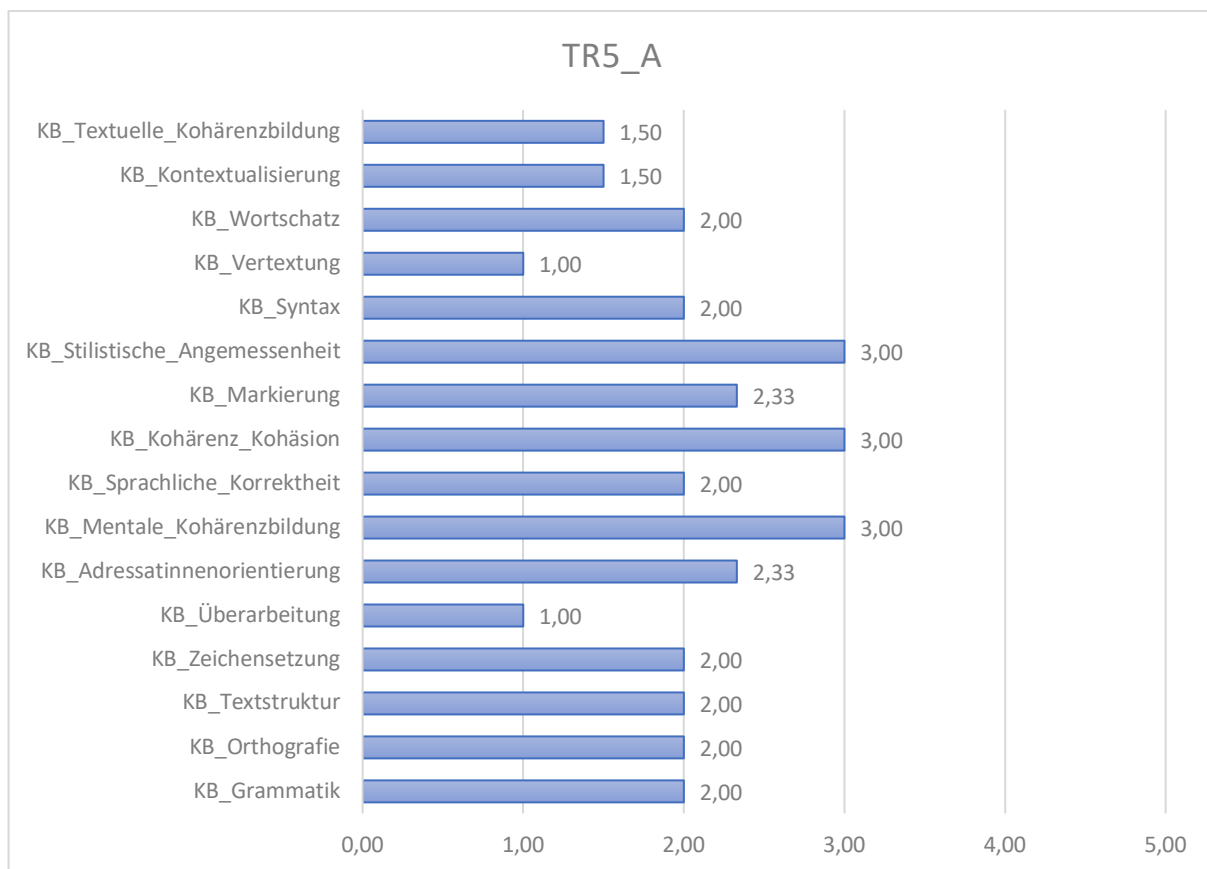


Abbildung 12: Kompetenzprofil des Textes TR5_A

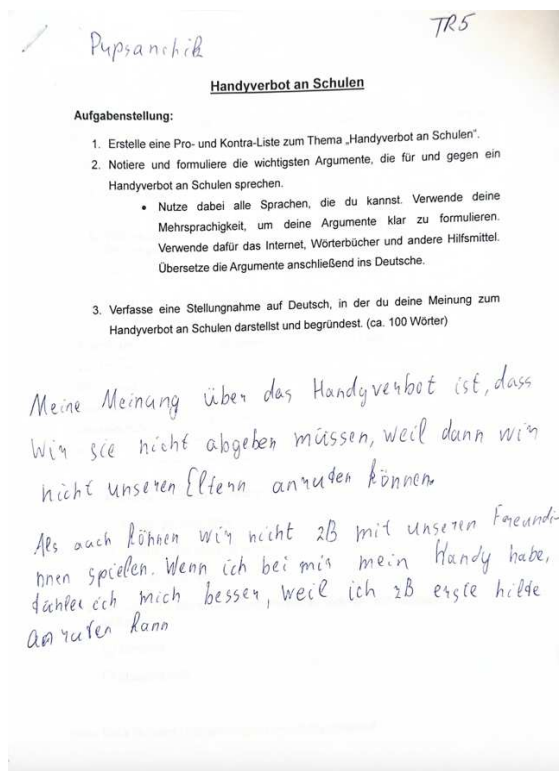


Abbildung 13: Endtext TR5_A

4.3.4 Fallanalyse TR7_A

Die Verfasserin bzw. der Verfasser des Textes TR7_A gibt im Fragebogen an, mehrere Sprachen zu beherrschen, darunter Ukrainisch, Russisch, Englisch, Deutsch und Spanisch. Der Erwerb der deutschen Sprache erfolgt seit zwei bis acht Jahren. Das angegebene Leistungsniveau im Fach Deutsch entspricht dem Standardniveau AHS. Die schulbiografischen Angaben deuten darüber hinaus auf transnationale Bildungserfahrungen in der Ukraine und in Österreich hin.

Die Planungsphase wurde vollständig in kyrillischer Schrift verfasst. Die visuelle Struktur erlaubt Rückschlüsse auf die Funktionalität der Planung, da die Argumente klar in zwei Spalten gegliedert wurden, was auf eine strukturierte, strategisch reflektierte Planung hinweist. Dies deutet auf eine funktionale Nutzung mehrsprachiger Ressourcen hin, die zur kognitiven Vorstrukturierung dient (Vogel & García, 2017, S. 10 – 12).

Der Endtext weist eine erkennbare argumentative Struktur auf. Die verfassende Person positioniert sich und spricht sich für ein Handyverbot aus außerdem wird eine kontextbezogene Perspektive miteinbezogen, indem zwischen dem Handyverbot an Volksschulen, Mittelschulen und weiterführenden Schulen differenziert wird. Dies ist ein Merkmal, das auf eine kognitive Ambiguität und ausgeprägtes Argumentationsbewusstsein hinweist. Stilistisch bleibt der Text jedoch alltagssprachlich, die grammatische Korrektheit ist eingeschränkt und die sprachliche Gestaltung wenig elaboriert. Einzelne Aussagen bleiben unpräzise oder rudimentär. In der quantitativen Bewertung erreicht der Text mit einem Gesamtwert von 2,37 Punkten ein unterdurchschnittliches Ergebnis (Gruppendurchschnitt: $M=2,88$). Am stärksten ausgeprägt sind die Bereiche Textstruktur, Orthografie, Zeichensetzung und Syntax, was auf eine grundsätzliche Orientierung an formalen Schreibkonventionen hinweist. Mittlere Werte wurden für mentale Kohärenzbildung, Vertextung und Markierung erzielt, während besonders geringe Ausprägungen in den Bereichen sprachliche Korrektheit, stilistische Angemessenheit, Kontextualisierung und textuelle Kohärenzbildung festzustellen sind. Die Translanguaging-bezogenen Items wurden mit 4 Punkten im Bereich der Kontextualisierung sowie 3 Punkten im Bereich Vertextung bewertet. Die Planungsphase erfolgte vollständig in einer nicht-deutschen Sprache mit kyrillischem Schriftsystem und zeigt eine funktionale Nutzung mehrsprachiger Ressourcen. Der strukturierte Aufbau der Pro- und Kontra-Argumente sowie deren Übertragung in den Endtext lassen auf eine gezielte kognitive Vorstrukturierung durch Translanguaging schließen (García & Lin, 2017, S. 124). Die Umsetzung im Deutschen bleibt sprachlich ausbaufähig, folgt jedoch einem nachvollziehbaren Argumentationsmuster.

Insgesamt macht der Fall TR7_A deutlich, dass Translanguaging in der Planungsphase eine zentrale Rolle bei der inhaltlichen Strukturierung und konzeptuellen Vorbereitung spielen kann. Der Endtext profitiert inhaltlich von dieser Vorarbeit, auch wenn sprachliche Ausdifferenzierung und stilistische Präzision in der Zielsprache (noch) begrenzt bleiben. Der Fall unterstreicht, dass Translanguaging als strategisches Planungsinstrument durchaus wirksam sein kann, insbesondere, wenn die mehrsprachige Ressourcenaktivierung bewusst zur Argumentationsentwicklung eingesetzt wird.

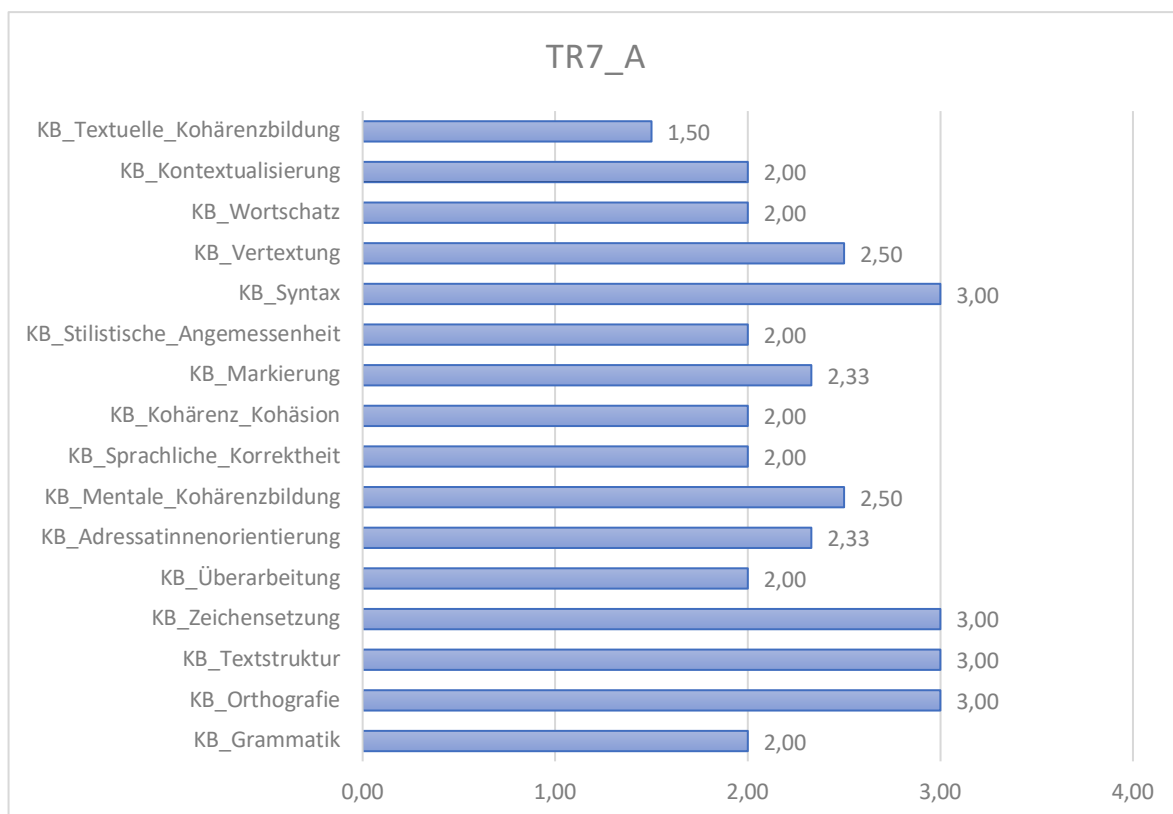


Abbildung 14: Kompetenzprofil des Textes TR7_A

Handyverbot an Schulen

Aufgabenstellung:

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
 - Nutze dabei alle Sprachen, die du kannst. Verwende deine Mehrsprachigkeit, um deine Argumente klar zu formulieren. Verwende dafür das Internet, Wörterbücher und andere Hilfsmittel. Übersetze die Argumente anschließend ins Deutsche.
3. Verfasse eine Stellungnahme auf Deutsch, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

За	Проти
мешать уч. на уроках	бюрократическое новшество
переводов	аргументы по урокам
работы того, кто переводит	работы учителя

Abbildung 15: Planungsphase zum Text TR7_A

Meine Meinung über das Handyverbot ist das, dass es wirklich recht hat, weil die Schüler werden kaum oder weniger von der Stunde abgelenkt. Es wird weniger im Unterricht gespielt und mehr zugehört. Doch brauchen wir das Handy zum Übersetzen und Recherchieren. Ich glaube, dass es von den Menschen abhängt, ob sie sich im Unterricht ablenken oder nicht. Wenn du wirklich lernen willst, dann wirst du selber wissen, was ist besser und wenn nicht, dann das dein Schuld ist. Und diese Verständnis natürlich kommt mit der Zeit. Das bedeutet, dass Volksschule und Mittelschule brauchen das sogenannte Handyverbot aber weiterführende Schule - nicht.

103 W.

Abbildung 16: Endtext TR7_A

4.3.5 Fallanalyse OTR3_B

Der Text OTR3_B zählt mit einer Gesamtbewertung von 3,96 Punkten zu den leistungsstärksten Texten der Gruppe B und liegt deutlich über dem Gruppenmittelwert von $M = 2,42$. Die Bewertung zeigt starke Leistungen in nahezu allen Kompetenzbereichen. Besonders hoch ausgeprägt sind Textstruktur, mentale Kohärenzbildung, Kohärenz und Kohäsion, stilistische Angemessenheit und sprachliche Korrektheit (jeweils 4 – 5 Punkte). Auch die Items zum Wortschatz und zur Kontextualisierung sind solide ausgeprägt (jeweils 3 Punkte). Die Planungsphase wurde auf Deutsch in Form einer strukturierten Pro-und-Kontra-Tabelle mit jeweils zwei Argumenten pro Seite verfasst. Der Endtext überzeugt durch eine sachlich ausgewogene Argumentation, eine klare Gliederung sowie eine sprachlich präzise und textsortengerechte Umsetzung. Die sprachliche Ausführung ist weitgehend korrekt, es werden mehrere verbindende Elemente eingesetzt, und auch auf stilistischer Ebene zeigt der Text ein fortgeschrittenes Ausdrucksvermögen. Laut Hintergrundfragebogen ist die verfassende Person 15 Jahre alt und spricht Deutsch, Englisch sowie Albanisch. Sie besucht seit der Volksschule durchgehend Bildungseinrichtungen in Österreich und gibt im Fragebogen an, bereits mehr als acht Jahre Deutsch gelernt zu haben. Das Leistungsniveau im Fach Deutsch ist „Standard AHS“, was auf eine ausgeprägte schulische Sprachkompetenz schließen lässt.

Dieser Fall verdeutlicht, dass auch ohne den gezielten Einsatz mehrsprachiger Ressourcen qualitativ hochwertige Texte entstehen können, insbesondere bei Lernenden, die bereits über eine lange formale Bildungskarriere im Deutschen verfügen. OTR3_B ist ein Beispiel für gelungene Schreibkompetenz im monolingualen Modus, bei der Strukturierungsfähigkeit, sprachliche Sicherheit und argumentative Kohärenz zentral zur Textqualität beitragen. Wie Becker-Mrotzek und Böttcher (2022) betonen, können solche Texte auf automatisierte sprachliche und strukturelle Routinen zurückgeführt werden, die sich über längere schulische Schreibpraxis herausbilden (Becker-Mortzek & Böttcher, 2022, S. 34 – 35).

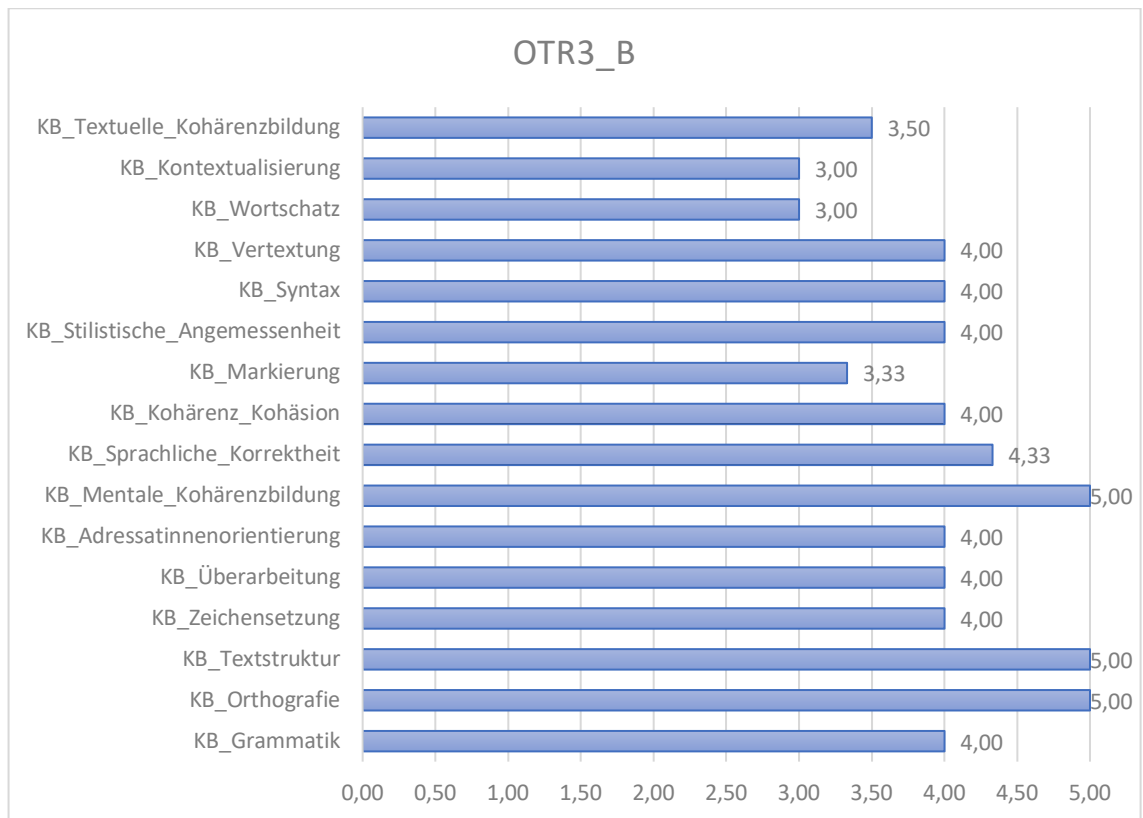


Abbildung 17: Kompetenzprofil des Textes OTR3_B

OTR3

Handyverbot an Schulen

Aufgabenstellung:

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
3. Verfasse eine Stellungnahme, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Pro +	Kontra -
weniger Ablenkungen	verpasste Sechschancen
Förderung der körperlichen Aktivität	eingeschränkte Kommunikation

Abbildung 18: Planungsphase zum Text OTR3_B

Ein Handynotebook an Schulen hat einige klare Vorteile.
 Zum einen gibt es weniger Ablenkungen im Unterricht, was zu besserer
 Konzentration und besseren Leistungen führen kann.
 Zudem fördert es die körperliche Aktivität, weil Schüler in den Pausen
 eher spielen und sich bewegen, anstatt am Handy zu hängen.
 Auf der anderen Seite gibt es aber Nachteile auch.
 Schüler können wichtige Lernchancen verpassen, da Handys viele nützliche
 Lern-Apps bieten. Außerdem wird die Kommunikation eingeschränkt,
 was in Notfällen problematisch sein könnte.
 Deswegen könnten Handys im Unterricht verboten werden und in der
 Pause erlaubt werden.

Abbildung 19: Endtext OTR3_B

4.3.6 Fallanalyse OTR6_B

Der Text OTR6_B wurde mit einem Gesamtwert von 2,56 Punkten bewertet und liegt dabei leicht über dem Mittelwert der Vergleichsgruppe B ($M=2,42$). Die Kompetenzverteilung zeigt ein ausgewogenes, aber insgesamt nur mittelmäßig ausgeprägtes Profil. Höhere Punktwerte wurden in den Bereichen Orthografie, mentale Kohärenzbildung, Kontextualisierung sowie Syntax erzielt. Die sprachliche Korrektheit liegt mit 2,66 Punkten im leicht überdurchschnittlichen Bereich, was auf eine grundsätzlich funktionale, aber fehleranfällige Sprachverwendung hinweist. In anderen Bereichen zeigen sich Schwächen: Textstruktur, Zeichensetzung, Überarbeitung und stilistische Angemessenheit wurden jeweils mit 2 Punkten bewertet.

Auch die Adressat*innenorientierung, Markierung und Vertextung weisen nur mäßige Ausprägungen auf. Besonders im Bereich Kohärenz und Kohäsion bleibt der Text unter den Erwartungen. Die Ausarbeitung der Argumentation wirkt teilweise unfokussiert oder unverbunden. Die Planungsphase liegt ausschließlich in deutscher Sprache vor. Es finden sich stichpunktartige Notizen in Form einer Gegenüberstellung von Pro- und Kontra-Argumenten, jedoch keine Hinweise auf mehrsprachige Ressourcen oder konzeptuelle

Transfers aus anderen Sprachen. Das entspricht den Rahmenbedingungen von Gruppe B, in der Translanguaging nicht zugelassen war.

Aus dem Fragebogen geht hervor, dass die verfassende Person mehrere Sprachen spricht (Ukrainisch, Russisch, Deutsch und Englisch), sich jedoch erst seit weniger als zwei Jahren im deutschsprachigen Bildungssystem befindet.

Insgesamt zeigt der Fall OTR6_B, dass ein Text mit teilweise gelungener Struktur und funktionaler Sprachverwendung auch ohne Translanguaging entstehen kann, sofern grundlegende Kompetenzen im Deutschen vorhanden sind. Gleichzeitig wird deutlich, dass die inhaltliche Argumentation und stilistische Ausgestaltung noch nicht voll ausgereift sind. Der Fall unterstreicht, dass der gezielte Einsatz mehrsprachiger Ressourcen möglicherweise unterstützend wirken könnte, insbesondere bei Lernenden, die sich noch in einer frühen Phase des bildungssprachlichen Erwerbs befinden. Dies unterstreicht Befunde von García und Kleyn (2016), wonach die bewusste Aktivierung mehrsprachiger Ressourcen insbesondere bei Lernenden in der Übergangsphase zur Bildungssprache unterstützend wirkt (García & Kleyn, 2016, S. 19 – 20).

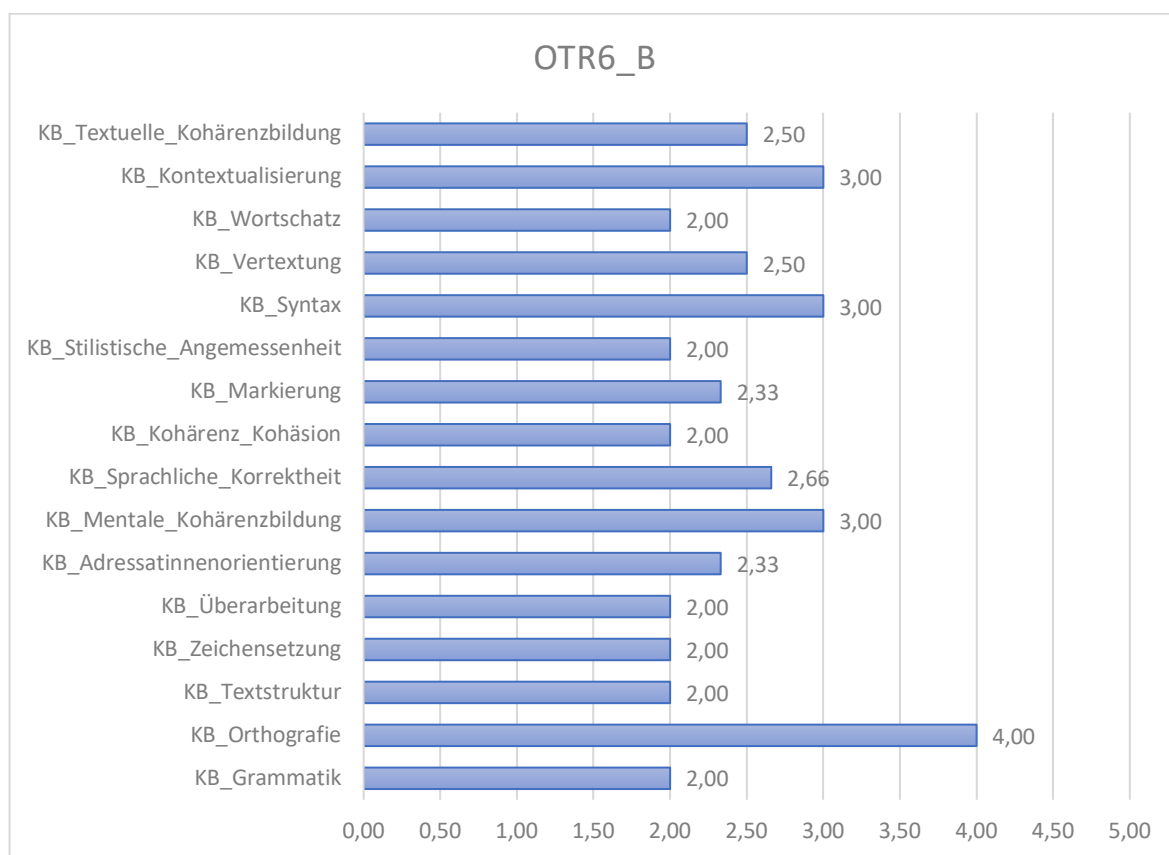


Abbildung 20: Kompetenzprofil des Textes OTR6_B

Handyverbot an Schulen

Aufgabenstellung:

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
3. Verfasse eine Stellungnahme, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Pro

- niemand spielt mit dem Handy in der Schule
- Bessere Konzentration
- Das Handy stört nicht
- Niemand kann unentdeckt Bilder/Videos machen
- Augen werden geschont

Kontra

- Im Notfall kann man nicht so schnell Hilfe rufen
- Eltern können nicht so schnell erreichen werden
- Die Schüler:innen können das Handy für Übersetzung & Recherche nutzen
- Handys können in der Pox beschädigt werden

Abbildung 21: Planungsphase zum Text OTR6_B

Ich bin dagegen Handyverbot in der Schule. Ich verstehe, wenn man Handyverbot im Unterricht macht, aber ich verstehe nicht für was in der Pause auch das machen. Ich glaube, dass jeder ~~er~~ selbst unterscheiden muss, ob er lernen will. Besonders wichtig auch die Möglichkeit zu übersetzen und ~~zu~~ ~~geheizen~~ ~~sieren~~. Manchmal auch das ist lustig in der Pause Video und Fotos mit Freunde machen und auch kann man Foto z.B. von Aufgaben usw. machen und schicken das in Klassengruppe, damit alle die nicht in der Schule sind, lernen und abschreiben können.

Abbildung 22: Endtext OTR6_B

4.3.7 Fallanalyse OTR5_B

Der Text OTR5_B zählt mit einer Gesamtbewertung von 1,67 Punkten zu den leistungsschwächeren Texten der Gruppe B (Mittelwert: $M=2,42$). In der quantitativen Bewertung zeigen sich insbesondere Defizite in den Bereichen Orthografie, Kohärenz und Kohäsion sowie sprachliche Korrektheit. Auch die Kontextualisierung sowie die argumentative Struktur sind nur in Ansätzen erkennbar und wurden entsprechend niedrig bewertet. Im Planungstext wurde zwar eine vollständige Pro- und Kontra-Liste mit vier Argumenten pro Seite erstellt, jedoch bleibt der Endtext sehr rudimentär. Die Formulierungen sind unvollständig, die Argumente nicht sprachlich integriert, sondern als Aufzählung dargestellt, was sich negativ auf die Kohärenz und Textstruktur auswirkt. Die sprachlichen Mittel reichen nicht aus, um eine zusammenhängende argumentative Stellungnahme zu formulieren. Im Fragebogen gibt die Person an, Bulgarisch zu sprechen und seit weniger als zwei Jahren Deutsch zu lernen. Der Schulbesuch erfolgte zunächst in Bulgarien, seit 2023 wird eine Mittelschule in Österreich besucht. Die Analyse legt nahe, dass die Person erst seit kurzer Zeit im deutschsprachigen Bildungssystem verankert ist und sich noch in einer frühen Phase des Erwerbs der Bildungssprache befindet.

Der Fall illustriert, dass fehlende sprachliche Ressourcen, insbesondere im Bereich der Vertextung und Kohärenzbildung, den Aufbau überzeugender argumentativer Texte erschweren kann. Wie Hennecke (2022, S. 243) betont, erfordert der Erwerb bildungssprachlicher Schreibkompetenz die systematische Förderung komplexer sprachlicher, textueller und kognitiver Fähigkeiten, insbesondere bei Schüler*innen mit kurzer Deutschlernbiografie.

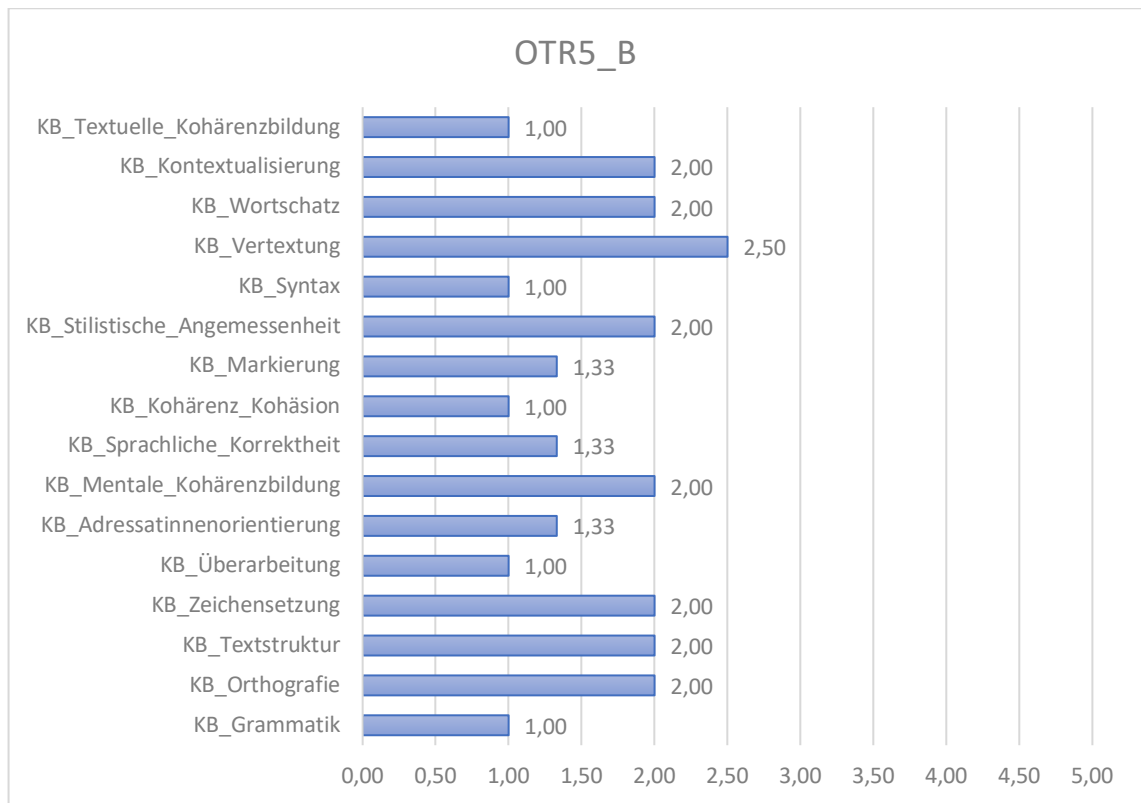


Abbildung 23: Kompetenzprofil des Textes OTR5_B

OTR5

Handyverbot an Schulen

Aufgabenstellung:

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
3. Verfasse eine Stellungnahme, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Pro	Kontra
1. Schüler werden von Verlockungen abgelenkt	1. Schüler können im Notfall Hilfe holen
2. Kein Kontakt mit sozialen Medien	2. Ein zentrales Kommunikationsmedium
3. Keine Ablenkung im Unterricht	3. Handys können als Werkzeug genutzt werden
4. Weniger Zeit für Interaktion	4. Guter Schrift in Rhetorik und Argumentation

Abbildung 24: Planungsphase zum Text OTR5_B

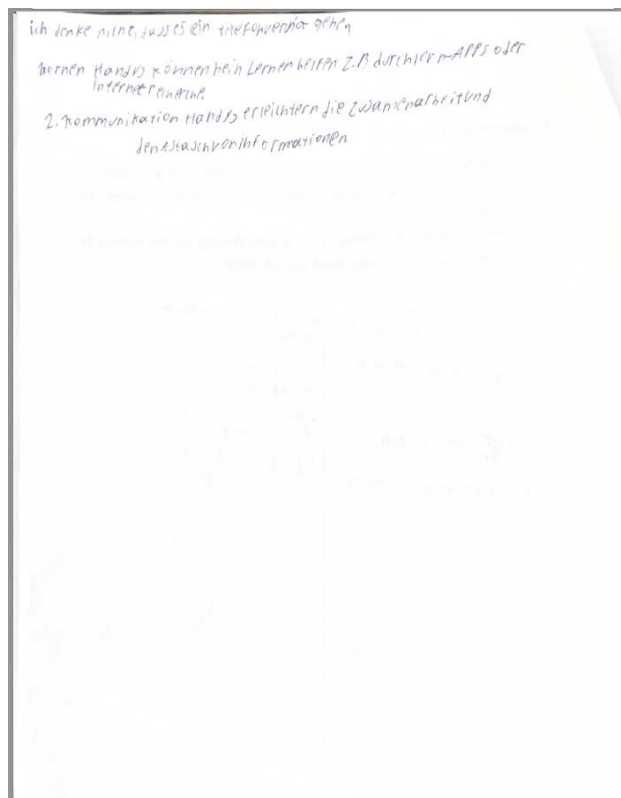


Abbildung 25: Endtext OTR5_B

4.4 Zusammenführung quantitativer und qualitativer Ergebnisse

Die zusammenführende Betrachtung der quantitativen und qualitativen Analysen zeigt deutlich, dass Translanguaging im Planungsprozess einen positiven Einfluss auf die Schreibqualität mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler haben kann. In der quantitativen Analyse wiesen Texte aus Gruppe A, in der Translanguaging erlaubt war, in den meisten Kompetenzbereichen höhere Mittelwerte auf als Texte der Vergleichsgruppe B. Besonders ausgeprägt waren die Differenzen in Bereichen wie Grammatik, Kohärenz und Kohäsion sowie stilistische Angemessenheit. Diese Teilkompetenzen scheinen besonders von translingualen Planungsstrategien zu profitieren.

In den qualitativen Fallanalysen bestätigte sich dieses Bild in mehrfacher Hinsicht: Texte wie TR3_A zeigten, dass ein strategisch reflektierter Einsatz mehrsprachiger Ressourcen zu strukturierter Argumentation, klarer Gliederung und sprachlicher Präzision beitragen kann. Die visuelle und sprachliche Gestaltung der Planung deutet auf einen gezielten kognitiven Einsatz unterschiedlicher Sprachen hin, ein Befund, der die Annahmen von García und Wei (2014, S. 66) bestätigt, wonach Translanguaging nicht als Defizit, sondern als ressourcenorientierte Praxis im Schreibprozess verstanden werden sollte. Gleichzeitig zeigt der Fall TR5_A, dass Translanguaging auch dann keine Wirkung entfalten kann, wenn es theoretisch erlaubt, aber praktisch nicht genutzt wird. Trotz

mehrsprachigen Repertoires blieb die Planung vollständig leer und im Endtext sind weder sprachübergreifende Transfers noch strukturierende Merkmale erkennbar. Dies unterstreicht, dass Translanguaging nur dann wirksam wird, wenn es bewusst und strategisch eingesetzt wird, eine Erkenntnis, die auch in der aktuellen Schreibforschung hervorgehoben wird (García & Kleyn, 2016, S. 31; Seltzer & García, 2020, S. 40).

Die Analyse der Vergleichsgruppe B zeigt zudem, dass qualitativ hochwertige Texte auch ohne Translanguaging möglich sind. So veranschaulicht der Fall OTR3_B, dass Schüler*innen mit langjähriger schulischer Sozialisation im Deutschen auch im monolingualen Modus kohärente, differenzierte und sprachlich präzise Stellungnahmen verfassen können. Dennoch bleibt festzuhalten, dass gerade in frühen Phasen des Bildungsspracherwerbs, wie bei vielen Lernenden der Gruppe A, Translanguaging als hilfreiches Planungsinstrument zur Aktivierung vorhandener sprachlicher Ressourcen dienen kann.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Translanguaging nicht per se zu besseren Texten führt, aber unter bestimmten Voraussetzungen ein bedeutsamer Beitrag zur Schreibentwicklung sein kann. Entscheiden ist, dass die Lernenden in der Lage sind, ihre mehrsprachigen Ressourcen gezielt einzusetzen und diese mit einem entwickelten Textsortenbewusstsein und grundlegender Sprachkompetenz zu verknüpfen. Translanguaging wirkt also nicht isoliert, sondern im Zusammenspiel mit individuellen und schulischen Faktoren.

5 Fazit

Die vorliegende Untersuchung ging der Frage nach, inwiefern sich der gezielte Einsatz von Translanguaging im Planungsprozess auf die Schreibqualität mehrsprachiger Schüler*innen in der Bildungssprache Deutsch auswirkt. Die Ergebnisse zeigen, dass Translanguaging unter bestimmten Bedingungen positive Effekte entfalten kann, insbesondere in Bezug auf Teilkompetenzen wie Inhaltsstrukturierung, Kohärenzbildung, stilistische Angemessenheit und Grammatik. Besonders deutlich trat dieser Zusammenhang bei Lernenden zutage, die sich noch in einer frühen Phase des Erwerbs bildungssprachlicher Kompetenzen befinden und ihre mehrsprachigen Ressourcen aktiv und funktional nutzen.

Die quantitative Analyse macht signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen sichtbar. Schüler*innen, der Translanguaging Gruppe (Gruppe A) erzielten in mehreren zentralen Bereichen höhere Mittelwerte als jene der Vergleichsgruppe B. Die qualitativen

Fallanalysen bestätigten diese Befunde und zeigen exemplarisch auf, wie Translanguaging als kognitives Werkzeug zur Konzeptualisierung und Textvorbereitung eingesetzt werden kann. Zugleich wird deutlich, dass Translanguaging kein Ersatz für grundlegende Schreibkompetenz ist, sondern als unterstützende Planungsstrategie im Sinne eines sprachsensiblen, ressourcenorientierten Unterrichts zu verstehen ist. Ebenso zeigen schwächer bewertete Texte, dass Translanguaging nur dann wirksam wird, wenn es reflektiert eingesetzt wird und durch grundlegende Sprach- und Strukturkompetenzen ergänzt wird (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2022, S. 48 – 49). Auch zeigte sich, dass Lernende mit langer schulischer Sozialisation im Deutschen, wie etwa im Fall OTR3_B, auch ohne Translanguaging in der Lage sind, sprachlich und argumentativ hochwertige Texte zu verfassen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Translanguaging das Potenzial besitzt den Schreibprozess zu fördern, insbesondere bei mehrsprachigen Lernenden mit noch begrenzter Bildungssprache. Die Wirksamkeit von Translanguaging ist jedoch nicht automatisch gegeben, sondern setzt voraus, dass es gezielt und überlegt eingesetzt wird. Entscheidend ist, dass Lernende ihre mehrsprachigen Ressourcen bewusst in den Planungsprozess einbinden, um daraus einen kognitiven Mehrwert zu ziehen. Dabei spielen individuelle Voraussetzungen eine zentrale Rolle, wie etwa die Ausprägung der sprachlichen Kompetenz in den beteiligten Sprachen, das Verständnis der jeweiligen Textsorte sowie die Fähigkeit, geeignete Planungs- und Strukturierungsstrategien anzuwenden. Diese Faktoren bestimmen maßgeblich, ob Translanguaging tatsächlich zur inhaltlichen und sprachlichen Qualität eines Textes beiträgt oder lediglich oberflächlich bleibt (Wright & Baker, 2020, S. 75).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Translanguaging ein wertvolles Instrument im Schreibunterricht sein kann, dessen Wirksamkeit jedoch nicht generalisiert, sondern stets im konkreten Lernkontext betrachtet werden muss. Es entfaltet sein Potenzial dann, wenn es funktional, strategisch und kontextsensibel zum Einsatz kommt. Die Ergebnisse dieser Arbeit liefern damit einen empirisch gestützten Beitrag zur Translanguaging-Forschung im deutschsprachigen Kontext und zeigen auf, wie ein sprachbewusster Umgang mit Mehrsprachigkeit das argumentative Schreiben im Deutschen bereichern kann. Die Ergebnisse der vorliegenden Masterarbeit liefern einen empirisch fundierten Beitrag zum Diskurs der Mehrsprachigkeit im deutschsprachigen Bildungssystem und machen deutlich, dass eine Öffnung hin zu translanguaging-sensiblen Praktiken ein entscheidender Schritt hin zu mehr sprachlicher Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit sein kann.

Implikationen für die Praxis ergeben sich insbesondere im Hinblick auf eine differenzierte Schreibförderung im Deutschunterricht. Dabei kann Translanguaging als methodisches Mittel zur differenzierten Planung und Ideenfindung explizit gefördert werden, beispielsweise durch mehrsprachige Mindmaps, Planungstabellen oder Pro- und Kontra-Listen. Lehrkräfte benötigen hierfür jedoch mehr geeignete Fortbildungsangebote, um ein Verständnis für funktionales Translanguaging zu entwickeln und den gezielten Einsatz pädagogisch zu begleiten. Bildungspolitische Entwicklungen zeigen, dass die institutionelle Anerkennung gesellschaftlicher Heterogenität und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit zwar zunehmend Eingang in den bildungspolitischen Diskurs gefunden hat, schulpraktisch jedoch häufig nur unzureichend umgesetzt wird. Gerade im Kontext von Flucht, Migration und sprachlicher Diversität bedarf es jedoch nicht nur symbolischer Anerkennung, sondern konkreter struktureller Maßnahmen auf Schulebene. Zudem bedarf es schulorganisatorischer Rahmenbedingungen, die den produktiven Umgang mit Mehrsprachigkeit nicht nur erlauben, sondern fördern, etwa durch mehrsprachige Materialien, kooperative Schreibsettings und gezielte Aufgabenstellungen, die das sprachliche Repertoire der Lernenden aktiv einbeziehen (Mecheril & Vornik, 2018, S. 26 – 39).

Trotz der aufschlussreichen Ergebnisse weist die vorliegende Untersuchung einige Einschränkungen auf, die bei der Interpretation zu berücksichtigen sind. Erstens ist die Fallzahl begrenzt, was die Generalisierbarkeit der Ergebnisse einschränkt. Die Studie erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität, sondern versteht sich als explorativer Beitrag zu translanguaging-sensiblen Schreibforschung im schulischen Kontext. Außerdem beschränkt sich die Analyse auf eine spezifische Textsorte, die argumentative Stellungnahme, und fokussierte somit lediglich auf den Planungs- und Schreibprozess innerhalb einer Unterrichtssequenz. Aussagen über die Wirkung von Translanguaging in anderen Schreibsituationen oder bei langfristiger Anwendung sind daher nur bedingt möglich. Ein weiterer methodischer Aspekt betrifft die eingeschränkte Nachvollziehbarkeit der mehrsprachigen Planungsprozesse. Da die forschende Person nicht alle in den Planungen verwendeten Sprachen beherrscht, konnte der semantische Gehalt mehrerer Sprachabschnitte nicht vollständig erschlossen werden. Die Bewertung der Planungsphase stützte sich daher mehrheitlich auf visuelle Strukturierung, Schriftsysteme und funktionale Hinweise, was eine differenzierte Analyse des inhaltlichen Transfers zwischen Planung und Endtext teilweise erschwerte.

Für zukünftige Forschung bietet sich an, Langzeiteffekte translingualer Schreibprozesse zu untersuchen sowie den Transfer auf andere Textsorten zu analysieren. Wünschenswert

wäre zudem die Entwicklung gezielter Unterrichtsinterventionen, die den funktionalen Einsatz von Translanguaging systematisch fördern und evaluieren. So könnten sprachliche Ressourcen mehrsprachiger Lernender nicht nur toleriert, sondern gezielt in den schulischen Schreibprozess integriert werden, ein wichtiger Schritt hin zu einer inklusiveren und sprachsensibleren Bildungspraxis.

Literaturverzeichnis

- Ballis, A. (2018). DaZ Schreibdidaktik - Ein Überblick. In W. Griebhaber, S. Schmölzer-Eibinger, H. Roll & K. Schramm (Hrsg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch* (S. 267–281). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Becker-Mrotzek, M., Grabowski, J., Jost, J., Knopp, M., & Linnemann, M. (2014). Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text: Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlich realisierter Teilkompetenzen von Schreibkompetenz. *Didaktik Deutsch*, 19(37), 21–43.
- Becker-Mrotzek, M., Grabowski, J., & Steinhoff, T. (Hrsg.). (2017). *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2022). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen* (9. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Bernhard, H. R., & Ryan, G. W. (2010). *Analyzing qualitative data: Systematic approaches*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- BIFIE (2009; 2011). *Praxishandbuch für Deutsch 5.–8. Schulstufe, Band 1 & 2*. Graz: Leykam.
- Binanzer, A. (2022). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an Schulen des deutschen Sprachraums. In C. Földes & T. Roelcke (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit* (S. 353–379). Berlin: De Gruyter.
- BMBWF. (o. D.). Sprachliche Bildung.
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi.html> (abgerufen am 07.01.2024)
- BMBWF. (o.D.). Mehrsprachigkeit – Erstsprachenunterricht – Interkulturelle Bildung.
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/msmuib.html> (abgerufen am 19.01.2024)
- BMBWF. (o. D.). Bildungsstandards: Deutsch Sekundarstufe I (8. Schulstufe).
<https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40263955/NOR40263955.pdf>
(abgerufen am 05.03.2025)
- Brock, M., & Rahtjen, S. (2013). Forschungsethik. In B. Drinck (Hrsg.), *Forschen in der Schule: Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer* (S. 172–180). Opladen: Budrich.
- Burwitz-Melzer, E., & Steininger, I. (2022). Inhaltsanalyse. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2., vollständig überarb. und erw. Aufl., S. 277–290). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (3., vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage). Wien: facultas.
- Caspari, D. (2022a). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 7–22). Tübingen: Narr Verlag.
<https://doi.org/10.24053/9783823394327>
- Caspari, D. (2022b). Erfassen von unterrichtsbezogenen Produkten. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2., vollständig überarb. und erw. Aufl., S. 202 – 214). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. <https://doi.org/10.24053/9783823394327>
- Celic, C. & Seltzer, K. (2011). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. New York: The Graduate Center, The University of New York. <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf> (abgerufen am 07.01.2024)
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2011). Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *The Modern Language Journal*, 95 (3), 356–369.

- Cenoz, J. & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge: University Press Verlag.
<https://doi.org/10.1017/9781009029384>
- Creswell, J. W., & Poth, C.N. (2024). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (5. Aufl.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3. Aufl., International Student Edition). London: SAGE Publications.
- de Cillia, R. (2011). *Spracherwerb in der Migration - Deutsch als Zweitsprache*. In: BIFIE (Hg.): Beiträge zur fachdidaktischen Aufsatzsammlung SRDP Deutsch. https://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oesterr_dt_unterrichtssprache/Publicationen_Rudolf_de_Cillia/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11_für_BIFIE.pdf (abgerufen am 07.01.2024)
- Domenech, M. & Petersen, I. (2018). Schriftliches Argumentieren. In W. Griebhaber, S. Schmölzer-Eibinger, H. Roll & K. Schramm (Hrsg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch* (S. 108-120). Berlin Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110354577-008>
- Fornol, S. L. (2020). *Bildungssprachliche Mittel: Eine Analyse von Schülertexten aus dem Sachunterricht der Primarstufe*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Füllekruss, D., & Dirim, İ. (2020). Zugehörigkeitstheoretische und sprachdidaktische Reflexionen separierter Deutschfördermaßnahmen. In J. Karakayali, *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 68 - 84). Weinheim/Basel: Beltz.
- Gantefort, C., Stehr, C. & Goltsev, E. (2021). Mehrsprachig planen - einsprachig formulieren: Translanguaging als Ressource für das Schreiben im Deutschunterricht nutzen. *Der Deutschunterricht*, 5/2021, 37–46.
- García, O. (2009a). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden Oxford Chichester: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2009b). *Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century*. In T. Skutnabb-Kangas (Hrsg.), *Social justice through multilingual education* (S. 140–158). Bristol, UK: Buffalo, NY: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691910-011>
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan.
- García, O. (2016). *What is translanguaging? An interview with Ofelia García*
<https://www.psychologytoday.com/us/blog/life-bilingual/201603/what-is-translanguaging> (abgerufen am 07.01.2024)
- García, O., & Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. 1. Auflage. New York: Routledge.
- García, O. (2017). Translanguaging in schools: subiendo y bajando, bajando y subiendo as afterword, in: *Journal of Language, Identity & Education*, 16, 4, 256-263.
- García, O., Johnson, S. & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.
- García, O., & Lin, A.M.Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. In O. García, N. Flores & M. Spotti (Hrsg.), *Bilingual and multilingual education* (3. Aufl., Bd. 5, S. 117 – 130). Cham: Springer International Publishing.
- García, O., & Kleifgen, J.A. (2019). Translanguaging and literacies. *Reading Research Quarterly*, 55(4), 553 – 571.

- Gogolin, I. & Lüdi, G. (2015). In vielen Sprachen sprechen. Mehrsprachigkeit: Was ist Mehrsprachigkeit. *Magazin Sprache - Goethe Institut*. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/llid/20492171.html> (abgerufen am 06.01.2024)
- Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. (2020). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9>
- Grießhaber, W., Roll, H., Schmölzer-Eibinger, S. & Schramm, K. (Hrsg.). (2018). *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Grum, U., & Legutke, M. K. (2022). Sampling. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2., vollständig überarb. und erw. Aufl., S. 85–98). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Gürsoy, E. & Roll, H. (2001). Schreiben und Mehrschriftlichkeit - zur funktionalen und koordinierten Förderung einer mehrsprachigen Literalität. In W. Grießhaber, H. Roll, S. Schmölzer-Eibinger & K. Schramm (Hrsg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*. (S. 350–364). Berlin: de Gruyter Mouton.
- Hennecke, V. (2022). Einflüsse des familiensprachlichen Hintergrunds auf die Schreibkompetenz. In M. Becker-Mrotzek & J. Grabowski (Hrsg.), *Schreibkompetenz in der Sekundarstufe – Theorie, Diagnose und Förderung* (S. 241 – 255). Münster: Waxmann.
- Herzog-Punzenberger, B., & Schnell, P. (2012). Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulwesen – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 229–255). Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien.
- Kaplan, I., & Petersen, I. (Hrsg.). (2019). *Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern*. Münster: Waxmann.
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4. Aufl.). Los Angeles: Sage.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6., überarb. und erw. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Legutke, M. K., & Schramm, K. (2022). Forschungsethik. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2., vollständig überarb. und erw. Aufl., S. 114 - 124). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Maar, V., Schellhardt, C., & Şimşek, Y. (2022). Erheben und Erfassen von Lernalternativen und Korpuserstellung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2., vollständig überarb. und erw. Aufl., S. 190–201). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Mayr, G. (2020). Lernende verfassen mehrsprachige Texte: Entwicklung textstrukturierender Strategien und erhöhte Sprach(en)bewusstheit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(2), 135–156. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3294/> (abgerufen am 19.01.2024)
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarb. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Mecheril, P., & Vorrink, A. (2018). Heterogenität als wirksamer Diskurs. In İ. Dirim, P. Mecheril & A. Heinemann (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 26–39). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Philipp, M. (2015). *Schreibkompetenz: Komponenten, Sozialisation und Förderung*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Quasthoff, U., & Domenech, M. (2016). Theoriegeleitete Entwicklung und Überprüfung eines Verfahrens zur Erfassung von Textqualität (TexQu) am Beispiel argumentativer Briefe in der Sekundarstufe I. *Didaktik Deutsch*, 21(41), 21–43.
- Rapti, A. (2005). *Entwicklung der Textkompetenz griechischer, in Deutschland aufwachsender Kinder: Untersucht anhand von schriftlichen, argumentativen Texten in der Muttersprache Griechisch und der Zweitsprache Deutsch*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Riemer, C. (2014). Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 15–28). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- RIS (2012): Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen, Fassung vom 22.01.2014. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> (abgerufen am 15.01.2024)
- Schmelter, L. (2014). Gütekriterien. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 33–45). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schmölzer-Eibinger, S. (1998). Literalität und Schreiben in der Zweitsprache. In S. Schmölzer-Eibinger, W. Griebhaber, H. Roll & K. Schramm (Hrsg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*. (S. 3–16). Boston: De Gruyter Mouton.
- Schmölzer-Eibinger, S., Reinsperger, V., Ehrig, B., Ehrenmüller, J., Schicker, S. & Akbulut, M. (2023). Handbuch DiaLog. Argumentieren dialogisch fördern. https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/dialog/Reinsperger_et_al._2023_DiaLog-Handbuch._Argumentieren_dialogisch_foerdern.pdf (abgerufen am 19.01.2024)
- Schneider, F. & Tetling, K. (2022). Argumentierend schreiben. In M. Becker-Mrotzek & I. Böttcher (Hrsg.), *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen* (9. Aufl., S. 216–254). Berlin: Cornelsen.
- Schramm, K. (2022). Empirische Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2., vollständig überarb. und erw. Aufl., S. 50–60). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Seltzer, K., & García, O. (2020). Broadening the view: Taking up a translanguaging pedagogy with all language-minoritized students. In *Educational Linguistics* (Bd. 45, S. 23–42). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47031-9_2
- Sieberer, E. (2020). Schreibkompetenz vermitteln: Ein Blick auf die Unterrichtspraxis. *R&E-SOURCE. Open Online Journal for Research and Education*. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/915> (abgerufen am 07.01.2024)
- Thöne, C. (2023). Translanguaging als Weg zur mehrsprachigen Bildungspraxis? Theoretische Grundannahmen und offene Fragen. In E. Hack-Cengizalp, M. David-Erb & I. Corvacho del Toro (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis* (Bd. 2, S. 13–31). Bielefeld: WBV. <https://doi.org/10.3278/9783763973033>
- Velasco, P. & García, O. (2014). Translanguaging and the writing of bilingual learners. *Bilingual Research Journal*, 37(1), 6–23. https://www.researchgate.net/publication/271938482_Translanguaging_and_the_Writing_of_Bilingual_Learners (abgerufen am 19.01.2024)
- Vogel, S. & García, O. (2017). Translanguaging. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.

Wei, L. & Moyer, M. G. (2008). *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Malden: Blackwell Publishing.

Wright, W. E., & Baker, C. (2020). Key concepts in bilingual education. In O. García, A. M. Y. Lin & S. May (Hrsg.), *Bilingual and multilingual education* (3. Aufl., S. 65–78). Cham: Springer.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Pädagogische translanguaging Praktiken	12
Tabelle 2: Vergleich der translingualen und monolingualen Schreibgruppen	31
Tabelle 3: Die Vier Felder Tafel nach Bernhard & Ryan (2010, S. 4).....	32
Tabelle 4: Die Vier Felder Tafel (modifiziert)	33
Tabelle 5: Items zur Messung der Textqualität	38
Tabelle 6: Überblick über Entstehungs- und Erhebungskontext der Schreibdaten	45
Tabelle 8: Teilnehmer*innenprofil Gruppe A	47
Tabelle 9: Teilnehmer*innenprofil Gruppe B	48
Tabelle 10: Bewertung der Translanguaging-bezogenen Items für TR2_A (Gruppe A)	54
Tabelle 11: Itembasierte Bewertung der Textqualität für TR2_A anhand der 27-Item-Vorlage.....	57
Tabelle 12: Durchschnittliche Bewertungen der Kompetenzbereiche für TR2_A	59
Tabelle 13: Durchschnittliche Punktwerte in den 16 Kompetenzbereichen im Gruppenvergleich (Gruppe A mit Translanguaging, Gruppe B ohne Translanguaging)	65

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Durchschnittliche Bewertung der Kompetenzbereiche für TR2_A	59
Abbildung 2: Planungsphase zum Text TR2_A	61
Abbildung 3: Fragebogen TR2_A	62
Abbildung 4: Endtext TR2_A	63
Abbildung 5: Gesamtbewertung der Schüler*innentexte nach Gruppen (Mittelwert aller 27 Items pro Text).....	67
Abbildung 6: Kompetenzprofil des Textes TR10_A	71
Abbildung 7: Planungsphase zum Text TR10_A	72
Abbildung 8: Endtext TR10_A	72
Abbildung 9: Kompetenzprofil des Textes TR3_A	74
Abbildung 10: Planungsphase zum Text TR3_A	74
Abbildung 11: Endtext TR3_A	75
Abbildung 12: Kompetenzprofil des Textes TR5_A	76
Abbildung 13: Endtext TR5_A	76
Abbildung 14: Kompetenzprofil des Textes TR7_A	78
Abbildung 15: Planungsphase zum Text TR7_A	79
Abbildung 16: Endtext TR7_A	79
Abbildung 17: Kompetenzprofil des Textes OTR3_B	81
Abbildung 18: Planungsphase zum Text OTR3_B	81
Abbildung 19: Endtext OTR3_B	82
Abbildung 20: Kompetenzprofil des Textes OTR6_B	83
Abbildung 21: Planungsphase zum Text OTR6_B	84
Abbildung 22: Endtext OTR6_B	84
Abbildung 23: Kompetenzprofil des Textes OTR5_B	86
Abbildung 24: Planungsphase zum Text OTR5_B	86
Abbildung 25: Endtext OTR5_B	87

Anhang

A Einwilligungserklärung

Einwilligung zur Teilnahme an einer Masterarbeit

Titel: Mehrsprachigkeit beim Schreiben argumentativer Texte

Verfasst von: Jovana Kelecevic, Universität Wien, 2025

Liebe Schüler*innen, liebe Erziehungsberechtigte,

für meine Masterarbeit untersuche ich, wie Mehrsprachigkeit beim Schreiben von Texten hilft. Dazu möchte ich Texte von Schüler*innen sammeln und analysieren. Die Texte bleiben anonym und beeinflussen nicht die Schulnoten.

Die Teilnahme ist freiwillig und kann jederzeit ohne Nachteile beendet werden.

Bitte kreuzt an:

- ☐ Ja, mein Kind darf teilnehmen.
- ☐ Nein, mein Kind darf nicht teilnehmen.

Name des Kindes: _____

Klasse: _____

Datum: _____

Unterschrift des Kindes: _____

Unterschrift der Eltern: _____

Bei Fragen könnt ihr mich gerne kontaktieren:

Jovana Kelecevic E-Mail: [E-Mail-Adresse]

Vielen Dank für eure Unterstützung!

Jovana Kelecevic

Consent for Participation in Master's Thesis

Title: Multilingualism in Argumentative Text Writing

Author: Jovana Kelecevic University of Vienna, 2025

Dear students and parents,

For my Master's thesis, I am researching how multilingualism helps in writing texts. I would like to collect and analyze students' texts. The texts will remain anonymous and will not affect school grades.

Participation is voluntary and can be withdrawn at any time without consequences.

Please tick:

☐ Yes, my child may participate. ☐ No, my child may not participate.

Child's name: _____

Class: _____

Date: _____

Child's signature: _____

Parent's signature: _____

If you have any questions, please feel free to contact me:

Jovana Kelecevic Email: [Email address]

Thank you for your support!

Jovana Kelecevic

المجستير أطروحة في المشاركة على الموافقة

الجدلية النصوص كتابة في اللغات تعدد :العنوان

2025 ،فيينا جامعة كيليتشيفيتش يوفانا :الباحثة

،الأعضاء الأمور أولياء ،الأعضاء الطلاب

جمع في أرغب .النصوص كتابة في اللغات تعدد يساعد أن يمكن كيف بدراسة للماجستير أطروحتي في أقوم
المدرسية الدرجات على تؤثر ولن مجهولة النصوص ستكون .الطلاب نصوص وتحليل

وقت أي في الانسحاب ويمكن طوعية المشاركة

:علامة وضع يرجى

المشاركة لطفي يمكن لا ، لا ☐ .المشاركة لطفي يمكن ،نعم ☐

الطالب اسم : _____

الصف : _____

التاريخ : _____

الطالب توقيع : _____

الأمر ولي توقيع : _____

:معي التواصل يرجى أسئلة لأي

[الإلكتروني البريد عنوان] :الإلكتروني البريد كيليتشيفيتش يوفانا

!دعمكم على لكم شكرًا

كيليتشيفيتش يوفانا

Naslov: Višejezičnost pri pisanju argumentativnih tekstova

Autorica: Jovana Kelecevic Fakultet u Beču, 2025.

Dragi učenici, dragi roditelji,

U svom magistarskom radu istražujem kako višejezičnost može pomoći pri pisanju tekstova. Želim prikupiti i analizirati tekstove učenika. Tekstovi će biti anonimni i neće utjecati na školske ocjene.

Sudjelovanje je dobrovoljno i može se prekinuti u svakom trenutku.

Molim označite:

☐ Da, moje dijete smije sudjelovati. ☐ Ne, moje dijete ne smije sudjelovati.

Ime učenika: _____

Razred: _____

Datum: _____

Potpis učenika: _____

Potpis roditelja: _____

Za dodatna pitanja slobodno me kontaktirajte:

Jovana Kelecevic Email: [Email adresa]

Hvala vam na podršci!

Jovana Kelecevic

Pëlqimi për pjesëmarrje në tezën e masterit

Titulli: Shumëgjuhësia në shkrimin e teksteve argumentuese

Autorja: Jovana Kelecevic Universiteti i Vjenës, 2025

Të dashur nxënës, të dashur prindër,

Në tezën time të masterit po studioj se si shumëgjuhësia mund të ndihmojë në shkrimin e teksteve. Dëshiroj të mbledh dhe analizoj tekstet e nxënësve. Tekstet do të mbeten anonime dhe nuk do të ndikojnë në notat shkollore.

Pjesëmarrja është vullnetare dhe mund të ndërpritet në çdo kohë.

Ju lutem shënoni:

☐ Po, fëmija im mund të marrë pjesë. ☐ Jo, fëmija im nuk mund të marrë pjesë.

Emri i nxënësit: _____

Klasa: _____

Data: _____

Nënshkrimi i nxënësit: _____

Nënshkrimi i prindit: _____

Nëse keni pyetje, ju lutem mos hezitoni të më kontaktoni:

Jovana Kelecevic Email: [Adresa e emailit]

Ju faleminderit për mbështetjen tuaj!

Jovana Kelecevic

Згода на участь у магістерському дослідженні

Назва: Багатомовність у написанні аргументативних текстів

Автор: Йована Келечевич Віденський університет, 2025

Шановні учні та батьки,

У своїй магістерській роботі я досліджую, як багатомовність може допомогти в написанні текстів. Для цього я хочу зібрати та проаналізувати тексти учнів. Тексти залишаться анонімними і не впливатимуть на шкільні оцінки.

Участь є добровільною і може бути припинена в будь-який момент.

Будь ласка, відмітьте:

☐ Так, моя дитина може брати участь. ☐ Ні, моя дитина не може брати участь.

Ім'я учня: _____

Клас: _____

Дата: _____

Підпис учня: _____

Підпис батьків: _____

Якщо у вас є запитання, звертайтеся до мене:

Йована Келечевич Email: [електронна пошта]

Дякую за вашу підтримку!

Йована Келечевич

Handyverbot an Schulen

Aufgabenstellung:

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
 - Nutze dabei alle Sprachen, die du kannst. Verwende deine Mehrsprachigkeit, um deine Argumente klar zu formulieren. Verwende dafür das Internet, Wörterbücher und andere Hilfsmittel. Übersetze die Argumente anschließend ins Deutsche.
3. Verfasse eine Stellungnahme auf Deutsch, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Handyverbot an Schulen

Aufgabenstellung:

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
3. Verfasse eine Stellungnahme, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule		
Mittelschule		
Gymnasium		
Gesamtschule		
andere:		

4. Wie lange lernst du Deutsch?

- ☐ weniger als zwei Jahre
- ☐ zwischen zwei und acht Jahren
- ☐ mehr als acht Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest.

- ☐ Standard
- ☐ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

C Planungs- und Schreibprodukte/ Einzelauswertungen

C1 TR1

TR1

Handyverbot an Schulen

Aufgabenstellung:

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
 - Nutze dabei alle Sprachen, die du kannst. Verwende deine Mehrsprachigkeit, um deine Argumente klar zu formulieren. Verwende dafür das Internet, Wörterbücher und andere Hilfsmittel. Übersetze die Argumente anschließend ins Deutsche.
3. Verfasse eine Stellungnahme auf Deutsch, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

PRO	CONTRA
• Erreichbarkeit ^{Досягаемость} zu den Eltern.	• stört die Konzentration
Man kann wichtige Informationen mit dem Handy suchen, wie	• Mobbing
• Man kann im Internet viele Informationen finden für rechen schweren	• Die Schüler sollten im Notfall erreichbar sein
Falls du kein Taschenrechner hast, kannst du	
was Man kann ^{das} Handy als Übersetzer verwenden	

TR 1

- Meiner Meinung nach sollte das Handy für die Schule verwendet werden, da man darin viele nützliche Informationen finden kann, die möglicherweise nicht ~~im~~ im Buch enthalten sind. Es gibt auch viele Schüler, ~~aus~~ und die in anderen Ländern geboren sind und die Sprache ~~nicht sehr~~ nicht sehr gut können. Sie können mit dem Handy ~~z.B. Wörter~~ unbekannte Wörter übersetzen.

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

16

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

Ukrainisch, Russisch, Deutsch, Englisch

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule	2013 - 17	Ukraine
Mittelschule	2017 - 28	Ukraine / Österreich
Gymnasium		
Gesamtschule		
andere:		

4. Wie lange lernst du Deutsch?

- ☒ weniger als zwei Jahre
☐ zwischen zwei und acht Jahren
☐ mehr als acht Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest.

- ☐ Standard
☒ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

TR1 - Planungstext

Handyverbot an Schulen

Aufgabenstellung:

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
 - Nutze dabei alle Sprachen, die du kannst. Verwende deine Mehrsprachigkeit, um deine Argumente klar zu formulieren. Verwende dafür das Internet, Wörterbücher und andere Hilfsmittel. Übersetze die Argumente anschließend ins Deutsche.
3. Verfasse eine Stellungnahme auf Deutsch, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

PRO

- Доступность (Erreichbarkeit zu den Eltern.)
- Man kann im Internet viele Informationen reschaschieren
- Man kann das Handy als Übersetzer verwenden

CONTRA

- stört die Konzentration
- Mobbing
- Die Schüler sollten im Notfall erreichbar sein

TR1 - Endtext

Meiner Meinung nach sollte das Handy für die Schule verwendet werden, da man darin viele nützliche Informationen finden kann, die möglicherweise nicht im Buch enthalten sind. Es gibt auch viele Schüler, die in anderen Ländern geboren sind und die Sprache nicht sehr gut können. Sie können mit dem Handy unbekannte Wörter übersetzen.

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

16

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

Ukrainisch, Russisch, Deutsch, Englisch

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule	2013-17	Ukraine
Mittelschule	2017-28	Ukraine / Österreich
Gymnasium		
Gesamtschule		
andere:		

4. Wie lange lernst du Deutsch?

- ☒ weniger als zwei Jahre
☐ zwischen zwei und acht Jahren
☐ mehr als acht Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest.

- ☐ Standard
☒ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

Items zur Messung der Textqualität argumentativer Texte (Translanguaging-Items)

Kompetenzbereich	Item	Beispiel	Bewertung	Punkte
Kontextualisierung	Berücksichtigung von Translanguaging in der Planungsphase (Gruppe A)	Gruppe A darf in der Planungsphase Notizen in ihrer Erstsprache machen, um Ideen zu sammeln, bevor sie die Argumentation auf Deutsch schreiben.	Ein Argument ('доступность') wurde auf Ukrainisch notiert und mit der deutschen Übersetzung versehen. Dies zeigt eine bewusste Nutzung der Mehrsprachigkeit in der Ideenfindung.	4
Vertextung	Strategische Nutzung von Sprachwissen aus verschiedenen Sprachsystemen in der Planungsphase zur Unterstützung der Argumentation	Schüler*innen aus Gruppe A formulieren ihre Argumente zunächst in ihrer Erstsprache, bevor sie eine einfache deutsche Version erstellen.	In der Planungsphase wurde lediglich ein einzelner Begriff in der Erstsprache verwendet, was auf eine punktuelle Anwendung von Translanguaging hinweist. Eine systematische oder strategisch umfassendere Nutzung mehrsprachiger Ressourcen ist nicht erkennbar. Es liegt nahe, dass auf die Erstsprache zurückgegriffen wurde, da der entsprechende Ausdruck im Deutschen zum Zeitpunkt der Planung nicht unmittelbar verfügbar war.	3

27-Item-Vorlage zur Messung der Textqualität argumentativer Texte

Kompetenzbereich	Item	Beispiel	Bewertung	Punkte
Kontextualisierung	Situativer TextEinstieg und -abschluss mit Bezug auf Lebenswelt der Schüler*innen	Die Stellungnahme beginnt mit einer Alltagssituation: <i>'Viele Schüler*innen benutzen Handys in der Pause – aber sollte das erlaubt sein?'</i>	Der Einstieg der Stellungnahme („Meiner Meinung nach sollte das Handy für die Schule verwendet werden...“) ist thematisch relevant, aber nicht situativ eingebettet. Es fehlt ein expliziter Bezug zu einer Alltagssituation oder konkreten Erfahrung aus der Lebenswelt der Schüler*innen. Ein abschließender Bezug zur Lebenswelt ist ebenfalls nicht erkennbar.	2
Kontextualisierung	Adressatenorientierung in der Stellungnahme (Berücksichtigung der Perspektive von Lehrkräften und Mitschüler*innen)	Der Text spricht die Leser direkt an: <i>'Du kennst das sicher: Ohne Handy ist es manchmal langweilig, aber...'</i>	In der Stellungnahme fehlen explizite adressatenbezogene Formulierungen sowie eine erkennbare Perspektivenübernahme. Die Adressatenorientierung ist lediglich implizit über den schulischen Kontext angedeutet.	3

Vertextung	Einbezug und Entkräftung von Gegenargumenten unter Berücksichtigung sprachlicher Vereinfachung und Verständlichkeit	Ein Argument gegen das Handyverbot wird durch ein einfaches Beispiel widerlegt: <i>'Wenn Schüler*innen das Handy benutzen dürfen, lernen sie Verantwortung – aber nicht alle halten sich an die Regeln.'</i>	Es werden Aspekte genannt, die potenziell als Entkräftigung gegenteiliger Positionen gelesen werden können (z.B. Informationssuche, Übersetzungen). Diese werden jedoch nicht explizit als Gegenargumente markiert oder kontrastierend dargestellt.	2
Vertextung	Kohärente Strukturierung der Stellungnahme durch visuelle Hilfsmittel und einfache Satzstrukturen	Planungstexte enthalten einfache Satzanfänge und Tabellen als Hilfestellung für die Strukturierung.	Die Planung erfolgt tabellarisch in Form einer Pro- und Kontra-Liste, wodurch die Argumente klar voneinander abgegrenzt und übersichtlich dargestellt sind. Eine sprachliche Ausformulierung in vollständigen Sätzen fehlt, doch die Struktur erleichtert die Orientierung.	4
Markierung	Einsatz von klar verständlichen argumentativen Markern zur Verdeutlichung von Positionen	Einsatz von Formulierungen wie <i>'Ich finde, dass...'</i> (subjektbezogen), <i>'Man könnte darüber nachdenken, dass...'</i> (adressatenbezogen) oder <i>'Forschung zeigt, dass...'</i> (sachbezogen).	Mit der Formulierung „Meiner Meinung nach...“ wird die eigene Position subjektiv kenntlich gemacht. Weitere markierende Elemente zur Verdeutlichung von Position oder zur Strukturierung der Argumentation fehlen.	3
Markierung	Verwendung von gattungstypischen Konnektoren zur Verbesserung der Kohärenz in der Stellungnahme	Verwendung von Konnektoren wie <i>'weil'</i> , <i>'aber'</i> , <i>'deshalb'</i> , um die Argumentation verständlich zu strukturieren.	Das Kriterium ist in Ansätzen erfüllt, da zumindest ein funktionaler Konnektor („da“) vorhanden ist. Eine gezielte Variation und strategische Nutzung gattungstypischer Konnektoren bleibt jedoch aus.	2
Markierung	Explizite Hinweise auf argumentationsspezifische Strukturen	Explizite Einleitungen von Abschnitten: <i>'Zuerst erkläre ich...'</i> , <i>'Zusammenfassend bedeutet das...'</i> .	Der Text enthält keine expliziten Abschnittsmarker, die auf eine bewusste argumentative Gliederung hinweisen.	1
Mentale Kohärenzbildung	Fähigkeit zur logischen, chronologischen und funktionalen Strukturierung von Inhalten vor der sprachlichen Umsetzung	Schüler*innen können Inhalte in die richtige Reihenfolge bringen und erkennen logische Abfolgen.	Die Aussagen im Text bauen inhaltlich logisch aufeinander auf. Zuerst wird das Handy als nützlich für die Informationsbeschaffung beschrieben, danach folgt die Erweiterung um den Nutzen für mehrsprachige Schüler*innen. Es entsteht eine nachvollziehbare Argumentationsabfolge, wenn auch ohne explizite Gliederungssignale.	4
Mentale Kohärenzbildung	Erkennen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und logischen Relationen	Ein Argument wird mit einer logischen Begründung verknüpft: <i>'Handys sollten im Unterricht erlaubt sein, weil sie beim Lernen helfen können.'</i>	Mehrere Aussagen folgen einem Ursache-Wirkungs-Muster. Die logische Verknüpfung ist erkennbar, wenn auch sprachlich eher basal ausgedrückt.	4

Textuelle Kohärenzbildung	Verwendung kohäsiver Mittel (Konnektoren, Anaphern, deiktische Mittel) zur Sicherstellung des inhaltlichen Zusammenhangs	Verwendung von Konnektoren wie <i>'denn', 'weil', 'jedoch', 'folglich'</i> , um den Text zusammenhängend zu gestalten.	Kohäsion wird hauptsächlich durch einfache Konnektoren wie „da“, „und“, „sie“ (Anapher) hergestellt. Es fehlen komplexere Konnektoren oder variierende Mittel, doch Kohärenz ist grundsätzlich gewährleistet.	3
Textuelle Kohärenzbildung	Strukturierung des Textes durch explizite Kohärenzmarker	Einsatz von Anaphern wie <i>'Diese Regelung'</i> oder <i>'Daher sollte man...'</i> zur Bezugnahme auf vorherige Informationen.	Explizite Kohärenzmarker wie „daher“, „zunächst“ oder ähnliche Einleitungen sind nicht vorhanden. Der Text bleibt in der sprachlichen Strukturierung eher linear und ohne metasprachliche Hinweise.	2
Adressat*innenorientierung	Antizipation des Vorwissens und der Erwartungen der Lesenden	Schüler*innen berücksichtigen in ihren Texten, dass ihre Leser*innen möglicherweise nicht alle Fachbegriffe kennen und erklären diese gegebenenfalls.	Der Text ist allgemeinverständlich formuliert, aber es gibt keine expliziten Hinweise darauf, dass die Perspektive oder das Vorwissen der Lesenden berücksichtigt wird. Fachbegriffe werden nicht erklärt oder kontextualisiert.	2
Adressat*innenorientierung	Verständliche und vollständige Informationsdarstellung, um Missverständnisse zu vermeiden	Ein Schülertext enthält eine klare Einleitung, die den Kontext erklärt, sowie einen Schluss, der die Hauptpunkte zusammenfasst.	Die Argumente sind schlüssig, aber nicht vollständig ausformuliert. Der Text endet abrupt ohne klare Zusammenfassung, und es fehlt eine klare Einleitung. Die Informationen bleiben auf einem Alltagssprachlichen Niveau.	3
Adressat*innenorientierung	Anpassung der Wortwahl und des Sprachstils an die Zielgruppe	In einer Stellungnahme für die Schule wird ein sachlicher Stil verwendet, während in einem persönlichen Brief eine umgangssprachlichere Formulierung gewählt wird.	Die Wortwahl ist einfach und funktional, jedoch nicht erkennbar auf eine bestimmte Zielgruppe abgestimmt. Zwar wird ein sachlicher Stil verwendet, dieser wirkt jedoch neutral und nicht gezielt auf die Lesenden ausgerichtet.	3
Sprachliche Korrektheit	Korrekte Anwendung grammatikalischer Strukturen in argumentativen Texten	Die Schüler*innen verwenden korrekte Verbformen in ihren Argumentationen.	Die Verbformen werden korrekt verwendet. Auch die Subjekt-Verb-Kongruenz ist stimmig. Die Sätze sind grammatikalisch korrekt aufgebaut und tragen zur klaren Verständlichkeit der Argumentation bei.	5
Sprachliche Korrektheit	Fehlerfreie Verwendung von Tempusformen, insbesondere Präsens und Konjunktiv	Die Stellungnahme enthält korrekte Konjunktivformen bei indirekter Rede: <i>'Er sagte, dass das Verbot notwendig sei.'</i>	Der Text steht durchgehend im Präsens. Konjunktivformen oder indirekte Reden werden nicht verwendet.	2

Sprachliche Korrektheit	Beachtung der Kasusreaktion in komplexen Satzstrukturen	Richtige Kasusverwendung: 'Wegen des Verbots' statt 'Wegen dem Verbot'.	Es gibt keine komplexen Strukturen mit Kasusreaktion im Text, an denen eine Anwendung überprüft werden könnte. Die wenigen vorkommenden Präpositionen sind einfach („mit dem Handy“).	3
Orthografie	Beachtung der Groß- und Kleinschreibung nach österreichischem Standard	Die Schüler*innen schreiben 'Handynutzung' und 'Schulordnung' korrekt nach den Rechtschreibregeln.	Insgesamt korrekte Groß- und Kleinschreibung.	5
Orthografie	Vermeidung typischer Fehler bei der Schreibung zusammengesetzter Wörter	Vermeidung von Fehlern wie 'Handy Nutzung' statt 'Handynutzung'.	Kein Auftreten fehlerhafter Zusammenschreibungen. Allerdings wird kaum mit zusammengesetzten Nomen gearbeitet.	4
Grammatik	Korrekte Verbalvalenz und Satzbau in Haupt- und Nebensätzen	Die Schüler*innen bilden grammatikalisch richtige Sätze mit Konjunktionen wie 'weil' und 'obwohl'.	Die Verbalstruktur ist korrekt, sowohl in Haupt- als auch in Nebensätzen. Konjunktionen wie „da“ werden richtig verwendet, jedoch bleibt die Variation gering.	4
Syntax	Verwendung klarer und verständlicher Satzstrukturen mit einfacher und komplexer Syntax	Nutzung von Haupt- und Nebensätzen: 'Wenn das Handyverbot eingeführt wird, verbessert sich die Konzentration.'	Die Satzstruktur ist durchgehend einfach und verständlich. Es gibt Nebensätze („da man darin viele nützliche Informationen finden kann“), allerdings keine komplexen Strukturen.	4
Wortschatz	Erweiterung des Wortschatzes durch den gezielten Einsatz von Synonymen und Fachbegriffen	Synonyme für 'schlecht' wie 'problematisch' oder 'nachteilig' werden gezielt verwendet.	Es werden einfache Begriffe verwendet, keine gezielten Synonyme für Fachbegriffe. Der Wortschatz bleibt funktional, aber begrenzt.	2
Zeichensetzung	Korrekte Setzung von Satzzeichen zur Verdeutlichung von Argumentationsstrukturen	Korrekte Kommasetzung in Satzgefügen: 'Ich bin der Meinung, dass Handys im Unterricht stören, weil sie ablenken.'	Die Zeichensetzung ist insgesamt stimmig, auch wenn auf komplexe Strukturen verzichtet wird.	4
Kohärenz und Kohäsion	Einsatz von Konnektoren zur logischen Verknüpfung von Argumenten	Verwendung von Konnektoren wie 'deshalb', 'dennoch' und 'außerdem' zur Verknüpfung von Argumenten.	Einfache Konnektoren kommen vor. Der Text ist verständlich und logisch aufgebaut, auch wenn komplexere Verbindungen fehlen.	4
Stilistische Angemessenheit	Anpassung des Sprachstils an die argumentative Textsorte	Sachlicher und formeller Stil, Vermeidung von umgangssprachlichen Wendungen wie 'voll nervig'.	Der Stil ist grundsätzlich sachlich und dem argumentativen Typ angemessen. Umgangssprachliche Ausdrücke werden vermieden, allerdings bleibt die Ausdrucksweise stellenweise alltagssprachlich und wenig differenziert.	4
Textstruktur	Gliederung des Textes in Einleitung, Hauptteil und Schluss	Der Text beginnt mit einer These, präsentiert Argumente und endet mit einem Fazit.	Der Text enthält eine Einleitung mit Meinung, einen Hauptteil mit Begründungen, aber kein explizites Fazit.	3

Überarbeitung	Selbstständige Überarbeitung von Texten auf sprachliche Richtigkeit und Kohärenz	Die Schüler*innen überarbeiten ihre Texte anhand von Feedback und korrigieren Fehler eigenständig (einschließlich Selbstkorrektur).	Der Text enthält mehrere Streichungen und Korrekturen, die auf eine selbstständige Überarbeitung schließen lassen. Die Verbesserungen tragen zur sprachlichen Klarheit bei.	5
----------------------	--	---	---	---

Kompetenzbereiche

Kompetenzbereich	Bewertung	Anzahl der Items
Grammatik	4.0	1
Orthografie	4.5	2
Textstruktur	3.0	1
Zeichensetzung	4.0	1
Überarbeitung	5.0	1
Adressat*innenorientierung	2.66	3
Mentale Kohärenzbildung	4.0	2
Sprachliche Korrektheit	3.33	3
Kohärenz und Kohäsion	4.0	1
Markierung	2.0	3
Stilistische Angemessenheit	4.0	1
Syntax	4.0	1
Vertextung	3.0	2
Wortschatz	2.0	1
Kontextualisierung	2.5	2
Textuelle Kohärenzbildung	2.5	2

TR2

Handyverbot an Schulen**Aufgabenstellung:**

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
 - Nutze dabei alle Sprachen, die du kannst. Verwende deine Mehrsprachigkeit, um deine Argumente klar zu formulieren. Verwende dafür das Internet, Wörterbücher und andere Hilfsmittel. Übersetze die Argumente anschließend ins Deutsche.
3. Verfasse eine Stellungnahme auf Deutsch, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

~~PRO~~
ПРО

Телефони могу да
помогну при учењу на
часу

КОНТРА

Телефони могу да
одвuku ученику пажњу
са ~~часу~~ часа

Моје мишљење је да телефони не требју
скроз да буду у школама забрањени.
Телефони могу да буду корисни на часу
тако што ~~и~~ наставници могу да направе час
помоћу интернета занимљиве.

TR2

- Meiner Meinung nach sollten Handys nicht ganz verboten werden. Handys können im Unterricht nützlich sein, damit Lehrer eine Unterrichtsstunde mithilfe ihres Handys erstellen können. Aber genauso wie sie während des Unterrichts helfen können, können Handys ablenken, sodass sich die Schüler nicht auf den Unterricht konzentrieren, sondern auf ihre ~~Telefone~~.
- Handys sehen ich bin für einen Kompromiss, dass die Lehrer die Handys ab sammeln, wenn sie im Unterricht nicht benötigt werden.

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

16

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

Ich spreche Deutsch, Serbisch und Englisch

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule	2014-2020	Serbien
Mittelschule	2020-2023	Österreich
Gymnasium		
Gesamtschule		
andere:		

4. Wie lange lernst du Deutsch?

- ☐ weniger als zwei Jahre
☒ zwischen zwei und acht Jahren
☐ mehr als acht Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest.

- ☐ Standard
☒ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

TR2 – Planungstext

Aufgabenstellung:

Handyverbot an Schulen

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
 - Nutze dabei alle Sprachen, die du kannst. Verwende deine Mehrsprachigkeit, um deine Argumente klar zu formulieren. Verwende dafür das Internet, Wörterbücher und andere Hilfsmittel. Übersetze die Argumente anschließend ins Deutsche.
3. Verfasse eine Stellungnahme auf Deutsch, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

ПРО

Телефони могу да помогну при учењу на часу.

КОНТРА

Телефони могу да одвуку ученику пажњу са часа.

Моје мишљење је да телефони не требају скроз да буду у школама забрањени. Телефони могу да буду корисни на часу тако што ће наставници могу да направе час помоћу интернета занимљивије.

TR2 – Endtext

Meiner Meinung nach sollten Handys nicht ganz verboten werden. Handy können im Unterricht nützlich sein, damit Lehrer eine Unterrichtsstunde mithilfe dieses Handys erstellen können. Aber genauso wie sie während des Unterrichts helfen können, können Handys ablenken, sodass sich die Schüler nicht auf den Unterricht konzentrieren, sondern auf ihre Handys schauen. Ich bin für einen Kompromiss, dass die Lehrer die Handys absammeln, wenn sie im Unterricht nicht benötigt werden.

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

16

2. Welche Sprachen sprichst du?

Ich spreche Deutsch, BKS und Englisch

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule	2014 – 2020	Serbien
Mittelschule	2020 – 2023	Österreich
Gymnasium	–	–
Gesamtschule	–	–
andere:	–	–

4. Wie lange lernst du Deutsch?

☐ weniger als zwei Jahre

☒ zwischen zwei und acht Jahren

☐ mehr als acht Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest.

☐ Standard

☒ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

Items zur Messung der Textqualität argumentativer Texte (Translanguaging-Items)

Kompetenzbereich	Item	Beispiel	Bewertung	Punkte
Kontextualisierung	Berücksichtigung von Translanguaging in der Planungsphase (Gruppe A)	Gruppe A darf in der Planungsphase Notizen in ihrer Erstsprache machen, um Ideen zu sammeln, bevor sie die Argumentation auf Deutsch schreiben.	Translanguaging wird in der Planungsphase angewendet. Aufstellung einer Pro- und Kontraliste auf BKS in kyrillischer Schrift. Jeweils nur ein Pro- und ein Kontraargument. Zusätzliche kurze Stellungnahme auf BKS.	4
Vertextung	Strategische Nutzung von Sprachwissen aus verschiedenen Sprachsystemen in der Planungsphase zur Unterstützung der Argumentation	Schüler*innen aus Gruppe A formulieren ihre Argumente zunächst in ihrer Erstsprache, bevor sie eine einfache deutsche Version erstellen.	Planung erfolgt in Erstsprache, zeigt gezielte Nutzung für die inhaltliche Vorbereitung	5

27-Item-Vorlage zur Messung der Textqualität argumentativer Texte

Kompetenzbereich	Item	Beispiel	Bewertung	Punkte
Kontextualisierung	Situativer Textestieg und -abschluss mit Bezug auf Lebenswelt der Schüler*innen	Die Stellungnahme beginnt mit einer Alltagssituation: <i>'Viele Schüler*innen benutzen Handys in der Pause – aber sollte das erlaubt sein?'</i>	Es liegt zwar thematisch ein Lebensweltbezug vor, doch ein situativer Einstieg oder Abschluss im Sinne einer Alltagsverortung fehlt.	2
Kontextualisierung	Adressatenorientierung in der Stellungnahme (Berücksichtigung der Perspektive von Lehrkräften und Mitschüler*innen)	Der Text spricht die Leser direkt an: <i>'Du kennst das sicher: Ohne Handy ist es manchmal langweilig, aber...'</i>	Die Perspektiven von Lehrpersonen und Schüler*innen werden in der Argumentation berücksichtigt, aber nicht explizit adressiert oder direkt angesprochen.	3
Vertextung	Einbezug und Entkräftung von Gegenargumenten unter Berücksichtigung sprachlicher Vereinfachung und Verständlichkeit	Ein Argument gegen das Handyverbot wird durch ein einfaches Beispiel widerlegt: <i>'Wenn Schüler*innen das Handy benutzen dürfen, lernen sie Verantwortung – aber nicht alle halten sich an die Regeln.'</i>	Pro- und Kontraaspekt vorhanden, aber sprachlich schlicht	3
Vertextung	Kohärente Strukturierung der Stellungnahme durch visuelle Hilfsmittel und einfache Satzstrukturen	Planungstexte enthalten einfache Satzanfänge und Tabellen als Hilfestellung für die Strukturierung.	Endtext folgt einer logischen Struktur. Visuelle Hilfsmittel und visuelle kohärente Strukturierung folgt in der Planungsphase. Deutliche visuelle Einordnung von Pro- und Kontraargumenten in der Planungsphase.	3
Markierung	Einsatz von klar verständlichen argumentativen Markern zur Verdeutlichung von Positionen	Einsatz von Formulierungen wie <i>'Ich finde, dass...'</i> (subjektbezogen), <i>'Man könnte darüber nachdenken, dass...'</i> (adressatenbezogen) oder <i>'Forschung zeigt, dass...'</i> (sachbezogen).	Zwei subjektbezogene Marker vorhanden, somit auch klare Position ersichtlich. Adressat*innenbezogene und sachbezogene Marker fehlen.	3

Markierung	Verwendung von gattungstypischen Konnektoren zur Verbesserung der Kohärenz in der Stellungnahme	Verwendung von Konnektoren wie 'weil', 'aber', 'deshalb', um die Argumentation verständlich zu strukturieren.	Gattungstypische Marker (weil, sodass, sondern, etc.) vorhanden.	5
Markierung	Explizite Hinweise auf argumentationsspezifische Strukturen	Explizite Einleitungen von Abschnitten: 'Zuerst erkläre ich...'; 'Zusammenfassend bedeutet das...'	Keine expliziten Abschnittsmarkierungen oder Metakommentare.	1
Mentale Kohärenzbildung	Fähigkeit zur logischen, chronologischen und funktionalen Strukturierung von Inhalten vor der sprachlichen Umsetzung	Schüler*innen können Inhalte in die richtige Reihenfolge bringen und erkennen logische Abfolgen.	Gute Reihenfolge, von Argument zu Gegenargument zur Lösung	4
Mentale Kohärenzbildung	Erkennen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und logischen Relationen	Ein Argument wird mit einer logischen Begründung verknüpft: 'Handys sollten im Unterricht erlaubt sein, weil sie beim Lernen helfen können.'	Es werden Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge dargestellt, aber nicht systematisch und nur begrenzt sprachlich markiert. Die Logik ist nachvollziehbar, aber sprachlich ausbaufähig.	3
Textuelle Kohärenzbildung	Verwendung kohäsiver Mittel (Konnektoren, Anaphern, deiktische Mittel) zur Sicherstellung des inhaltlichen Zusammenhangs	Verwendung von Konnektoren wie 'denn', 'weil', 'jedoch', 'folglich', um den Text zusammenhängend zu gestalten.	Der Text enthält einige kohäsive Konnektoren, aber keine Anaphern oder deiktische Mittel. Die sprachliche Verbidnung der Inhalte ist vorhanden, aber noch verbesserbar hinsichtlich Vielfalt und Präzision	3
Textuelle Kohärenzbildung	Strukturierung des Textes durch explizite Kohärenzmarker	Einsatz von Anaphern wie 'Diese Regelung' oder 'Daher sollte man...' zur Bezugnahme auf vorherige Informationen.	Es wird versucht, thematisch zusammenhängend zu schreiben, aber nicht mit sprachlich markierten Rückbezügen (Anaphern, etc.)	1
Adressat*innenorientierung	Antizipation des Vorwissens und der Erwartungen der Lesenden	Schüler*innen berücksichtigen in ihren Texten, dass ihre Leser*innen möglicherweise nicht alle Fachbegriffe kennen und erklären diese gegebenenfalls.	Der Text ist adressat*innengerecht formuliert und vermeidet unnötige Fachbegriffe, berücksichtigt also implizit das Vorwissen. Eine explizite Erklärung ist nicht nötig, aber auch nicht vorhanden, um ggf. mangelndes Vorwissen explizit auszugleichen.	4
Adressat*innenorientierung	Verständliche und vollständige Informationsdarstellung, um Missverständnisse zu vermeiden	Ein Schülertext enthält eine klare Einleitung, die den Kontext erklärt, sowie einen Schluss, der die Hauptpunkte zusammenfasst.	Die Struktur (E-H-S) ist klar, aber einige Informationen bleiben unpräzise oder missverständlich formuliert („...auf ihre Handys schauen.“), hier ist undeutlich, was genau kritisiert wird.	3

Adressat*innenorientierung	Anpassung der Wortwahl und des Sprachstils an die Zielgruppe	In einer Stellungnahme für die Schule wird ein sachlicher Stil verwendet, während in einem persönlichen Brief eine umgangssprachlichere Formulierung gewählt wird.	Der Text verwendet einen angemessenen sachlichen Stil und eine zielgruppengerechte Wortwahl. Begriffe wie „Kompromiss“, „nützlich“, „Unterrichtsstunde“, zeigen bewusste Wortwahl, passend zur schulischen Kommunikationssituation. Eine noch gezieltere Fachwortwahl wäre möglich, ist hier aber nicht zwingend erforderlich.	4
Sprachliche Korrektheit	Korrekte Anwendung grammatikalischer Strukturen in argumentativen Texten	Die Schüler*innen verwenden korrekte Verbformen in ihren Argumentationen.	Die grammatikalischen Strukturen sind weitgehend korrekt angewendet, auch wenn manche Formulierungen nicht ganz stilistisch oder idiomatisch optimal sind („...mithilfe des Handys erstellen...“) sind.	4
Sprachliche Korrektheit	Fehlerfreie Verwendung von Tempusformen, insbesondere Präsens und Konjunktiv	Die Stellungnahme enthält korrekte Konjunktivformen bei indirekter Rede: <i>'Er sagte, dass das Verbot notwendig sei.'</i>	Präsens wird korrekt verwendet, aber der Konjunktiv fehlt (wenn auch situativ nicht unbedingt notwendig). Eine dem Texttyp angemessene Verwendung wäre jedoch wünschenswert.	3
Sprachliche Korrektheit	Beachtung der Kasusreaktion in komplexen Satzstrukturen	Richtige Kasusverwendung: <i>'Wegen des Verbots'</i> statt <i>'Wegen dem Verbot'</i> .	Kasusreaktion ist weitgehend korrekt, allerdings kommen kaum komplexe Strukturen vor, wodurch das Kriterium nur eingeschränkt beurteilbar ist. Lediglich ein Fehler („Handy können...“)	3
Orthografie	Beachtung der Groß- und Kleinschreibung nach österreichischem Standard	Die Schüler*innen schreiben <i>'Handynutzung'</i> und <i>'Schulordnung'</i> korrekt nach den Rechtschreibregeln.	Groß- und Kleinschreibung wird weitgehend korrekt beachtet, keine erkennbaren Fehler. Eine Überprüfung auf subtile Fälle (z.B.: Nominalisierungen) nicht möglich, da solche im Text nicht vorkommen.	4
Orthografie	Vermeidung typischer Fehler bei der Schreibung zusammengesetzter Wörter	Vermeidung von Fehlern wie <i>'Handy Nutzung'</i> statt <i>'Handynutzung'</i> .	Zusammengesetzte Wörter werden korrekt zusammengeschrrieben, auch wenn einige relevante Begriffe, wie „Handynutzung“ nicht vorkommen.	4
Grammatik	Korrekte Verbalvalenz und Satzbau in Haupt- und Nebensätzen	Die Schüler*innen bilden grammatikalisch richtige Sätze mit Konjunktionen wie <i>'weil'</i> und <i>'obwohl'</i> .	Satzbau und Verbalvalenz sind korrekt, auch in Nebensätzen. Die Verwendung unterschiedlicher Konjunktionen könnte noch breiter ausfallen (weil, obwohl, etc.)	4

Syntax	Verwendung klarer und verständlicher Satzstrukturen mit einfacher und komplexer Syntax	Nutzung von Haupt- und Nebensätzen: <i>'Wenn das Handyverbot eingeführt wird, verbessert sich die Konzentration.'</i>	Es werden einfache und komplexe Satzstrukturen verwendet. Sowohl Haupt- als auch Nebensätze sind vorhanden. Komplexität durch Konjunktionen (damit, sodass, dass, etc.). Die Formulierungen sind teilweise unklar oder stilistisch unausgereift, was die Verständlichkeit beeinträchtigt.	3
Wortschatz	Erweiterung des Wortschatzes durch den gezielten Einsatz von Synonymen und Fachbegriffen	Synonyme für <i>'schlecht'</i> wie <i>'problematisch'</i> oder <i>'nachteilig'</i> werden gezielt verwendet.	Der Wortschatz ist grundsätzlich passend, zeigt aber wenig Variation oder gezielten Einsatz von Synonymen und Fachbegriffen.	3
Zeichensetzung	Korrekte Setzung von Satzzeichen zur Verdeutlichung von Argumentationsstrukturen	Korrekte Kommasetzung in Satzgefügen: <i>'Ich bin der Meinung, dass Handys im Unterricht stören, weil sie ablenken.'</i>	Die Zeichensetzung ist weitgehend korrekt und unterstützt die Argumentationsstruktur. Ein Nebensatz könnte auch mit einem Doppelpunkt eingeleitet werden „Kompromiss:“. Es fehlen zwar sehr komplexe Sätze, aber alle vorhandenen Satzzeichen sind richtig gesetzt.	4
Kohärenz und Kohäsion	Einsatz von Konnektoren zur logischen Verknüpfung von Argumenten	Verwendung von Konnektoren wie <i>'deshalb'</i> , <i>'dennoch'</i> und <i>'außerdem'</i> zur Verknüpfung von Argumenten.	Es werden einzelne Konnektoren korrekt eingesetzt, aber die bandbreite argumentativer Verknüpfungen bleibt begrenzt. Das Potenzial für klarere logische Strukturen ist vorhanden, aber nicht ausgeschöpft.	3
Stilistische Angemessenheit	Anpassung des Sprachstils an die argumentative Textsorte	Sachlicher und formeller Stil, Vermeidung von umgangssprachlichen Wendungen wie <i>'voll nervig'</i> .	Der Stil ist sachlich und angemessen, entspricht der Textfunktion, auch wenn stilistische Feinheiten (z.B.: Fachsprache) noch ausbaufähig wären.	3
Textstruktur	Gliederung des Textes in Einleitung, Hauptteil und Schluss	Der Text beginnt mit einer These, präsentiert Argumente und endet mit einem Fazit.	Der Text ist klar gegliedert, inhaltlich und strukturell überzeugend umgesetzt (E-H-S). Keine expliziten Abschnittsmarker vorhanden.	4
Überarbeitung	Selbstständige Überarbeitung von Texten auf sprachliche Richtigkeit und Kohärenz	Die Schüler*innen überarbeiten ihre Texte anhand von Feedback und korrigieren Fehler eigenständig (einschließlich Selbstkorrektur).	Gezielte Selbstkorrektur ist nur an einigen Stellen in der Planung und im Endtext zu erkennen. Diese Eingriffe deuten auf ein Bewusstsein für sprachliche Qualität hin.	4

Kompetenzbereiche

Kompetenzbereich	Bewertung	Anzahl der Items
Grammatik	4.0	1
Orthografie	4.0	2
Textstruktur	4.0	1
Zeichensetzung	4.0	1
Überarbeitung	4.0	1
Adressat*innenorientierung	3.67	3
Mentale Kohärenzbildung	3.5	2
Sprachliche Korrektheit	3.33	3
Kohärenz und Kohäsion	3.0	1
Markierung	3.0	3
Stilistische Angemessenheit	3.0	1
Syntax	3.0	1
Vertextung	3.0	2
Wortschatz	3.0	1
Kontextualisierung	2.5	2
Textuelle Kohärenzbildung	2.0	2

TR3

Handyverbot an Schulen

Aufgabenstellung:

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
 - Nutze dabei alle Sprachen, die du kannst. Verwende deine Mehrsprachigkeit, um deine Argumente klar zu formulieren. Verwende dafür das Internet, Wörterbücher und andere Hilfsmittel. Übersetze die Argumente anschließend ins Deutsche.
3. Verfasse eine Stellungnahme auf Deutsch, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

Ich bin 16 Jahre alt.

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

*• Ukrainisch • Deutsch
• Russisch • Englisch*

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule	<i>2014-2018</i>	<i>Ukraine</i>
Mittelschule	<i>2018-2022</i>	<i>Ukraine</i>
Gymnasium	<i>2022-2023</i>	<i>Österreich</i>
Gesamtschule		
andere: <i>FMS</i>	<i>2023-2024</i>	<i>Österreich</i>

4. Wie lange lernst du Deutsch?

- ☒ weniger als zwei Jahre
☐ zwischen zwei und acht Jahren
☐ mehr als acht Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest.

- ☐ Standard
☒ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

Handyverbot an Schulen

Pro-Argumente

- Lehrer können nicht überprüfen, ob die Smartphones wirklich für den Unterricht oder die Aufgabenstellung verwendet werden.

Kontra-Argumente

- Durch die aktive Nutzung eines Smartphones wird den Kindern eine Möglichkeit gegeben aktiv nach Informationen zu suchen und diese zu verarbeiten.

- If pupils are allowed to use mobile phones, it is easy to be tempted to take a quick look at Facebook and lose concentration on the lesson.

- Carrying a smartphone makes it possible to find information quickly and work with it.

- Якщо учень не має смартфона, він опиняється у вкрай невідомому становищі.

- Якщо мобільні телефони заборонені, для учнів немає певний потяг порушити цю заборону. Однак, якщо вони дозволені, цей „адреналін“ зникає.

- Если в школе разрешено даже постоянное использование мобильного телефона, риск возникновения зависимости от него чрезвычайно возрастает.

- В школе сложно научиться как вести себя в интернете.

Handyverbot an den Schulen.

Ich finde, dass Handys in der Schule wirklich verboten werden sollten. Ja, vielleicht ist es wirklich sehr bequem und praktisch, weil man das Handy jederzeit in die Hand nehmen kann und die benötigten Informationen finden. Aber da nicht alle Schüler verstehen, dass das Handy nicht nur für soziale Netzwerke und Spiele gedacht ist, wird keiner von ihnen das Handy benutzen, um nach etwas zu suchen. In meiner Klasse zum Beispiel spielen die Kinder zuerst Brawl Stars und denken erst dann darüber nach, wie sie eine Aufgabe 5 Minuten vor Ende der Unterrichtsstunde erledigen können.

Aber das Wichtigste ist wahrscheinlich, dass Kinder ohne Handys in der Schule mehr miteinander kommunizieren können. Abgesehen ist die Schule der einzige Ort, an dem ich etwa 5 Stunden am Tag ohne mein Handy verbringe, und ich verbringe mehr Zeit damit, mit anderen zu kommunizieren und mich auf den Unterricht und mich selbst zu konzentrieren. An den Wochenenden schalte ich, wie alle anderen Teenager auch, mein Handy praktisch nicht aus und verbringe fast 6 bis 8 Stunden am Handy. Aber jetzt versuche ich, dies zu überwinden.

Meiner Meinung nach ist es also wirklich wichtig, dass die Kinder mehr Freizeit ohne Handys haben, also sollten die Handys während des Unterrichts verboten werden.

Handyverbot an Schulen

Aufgabenstellung:

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
 - Nutze dabei alle Sprachen, die du kannst. Verwende deine Mehrsprachigkeit, um deine Argumente klar zu formulieren. Verwende dafür das Internet, Wörterbücher und andere Hilfsmittel. Übersetze die Argumente anschließend ins Deutsche.
3. Verfasse eine Stellungnahme auf Deutsch, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Pro-Argumente

- Lehrer können nicht überprüfen, ob die Smartphones wirklich für den Unterricht oder die Aufgabenstellung verwendet werden.
- If pupils are allowed to use mobile phones, it is easy to be tempted to take a quick look at Facebook and lose concentration on the lesson.
- Якщо учень не має смартфона, він опиняється у вкрай не вигідному становищі. Вони також швидко опиняються в ролі аутсайдерів.
- Если в школе разрешено даже частичное использование мобильного телефона, риск возникновения зависимости от него чрезвычайно возрастает.

Kontra-Argumente

- Durch die aktive Nutzung eines Smartphones wird den Kindern eine Möglichkeit gegeben, aktiv nach Informationen zu suchen und diese zu verarbeiten.
- Carrying a smartphone makes it possible to find information quickly and work with it.
- Якщо мобільні телефони заборонені, для учнів існує певний потяг порушити цю заборону. Однак, якщо вони дозволені, цей "азарт" зникає.
- В школе можно научиться как вести себя в Интернете.

TR3 - Endtext

Ich finde, dass Handys in der Schule wirklich verboten werden sollen. Ja, vielleicht ist es wirklich sehr bequem und praktisch, weil man das Handy jederzeit in die Hand nehmen kann und die benötigten Informationen finden. Aber da nicht alle Schüler verstehen, dass das Handy nicht nur für soziale Netzwerke und Spiele gedacht ist, wird keiner von ihnen das Handy benutzen, um nach etwas zu suchen. In meiner Klasse zum Beispiel spielen die Kinder zuerst Brawl Stars und denken erst dann darüber nach, wie sie eine Aufgabe 5 Minuten vor Ende der Unterrichtsstunde erledigen können.

Aber das Wichtigste ist wahrscheinlich, dass Kinder ohne Handys in der Schule mehr miteinander kommunizieren können. Übrigens ist die Schule der einzige Ort, an dem ich etwa 5 Stunden am Tag ohne mein Handy verbringe, und ich verbringe mehr Zeit damit, mit anderen zu kommunizieren und mich auf den Unterricht und mich selbst zu konzentrieren. An den Wochenenden schalte ich, wie alle anderen Teenager auch, mein Handy praktisch nicht aus und verbringe fast 6 bis 8 Stunden am Handy. Aber jetzt versuche ich, das zu überwinden.

Meiner Meinung nach ist es also wirklich wichtig, dass die Kinder mehr Freizeit ohne Handys haben, also sollten die Handys während des Unterrichts verboten werden.

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

Ich bin 16 Jahre alt.

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

- Ukrainisch
- Russisch
- Deutsch
- Englisch

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule	2014 - 2018	Ukraine
Mittelschule	2018 - 2022	Ukraine
Mittelschule	2022 - 2023	Österreich
andere: FMS	2023 - 2024	Österreich

4. Wie lange lernst du Deutsch?

- ☒ weniger als zwei Jahre
☐ zwischen zwei und acht Jahren
☐ mehr als acht Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest.

- ☐ Standard
☒ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

Items zur Messung der Textqualität argumentativer Texte (Translanguaging-Items)

Kompetenzbereich	Item	Beispiel	Bewertung	Punkte
Kontextualisierung	Berücksichtigung von Translanguaging in der Planungsphase (Gruppe A)	Gruppe A darf in der Planungsphase Notizen in ihrer Erstsprache machen, um Ideen zu sammeln, bevor sie die Argumentation auf Deutsch schreiben.	Mehrere Argumente wurden auf Englisch, Russisch und Ukrainisch formuliert und anschließend ins Deutsche übersetzt. Die Mehrsprachigkeit wird gezielt genutzt, um unterschiedliche Perspektiven einzubringen.	5
Vertextung	Strategische Nutzung von Sprachwissen aus verschiedenen Sprachsystemen in der Planungsphase zur Unterstützung der Argumentation	Schüler*innen aus Gruppe A formulieren ihre Argumente zunächst in ihrer Erstsprache, bevor sie eine einfache deutsche Version erstellen.	Die Planung zeigt eine systematische Nutzung mehrsprachiger Ressourcen zur Argumentationsentwicklung.	5

27-Item-Vorlage zur Messung der Textqualität argumentativer Texte

Kompetenzbereich	Item	Beispiel	Bewertung	Punkte
Kontextualisierung	Situativer Textestieg und -abschluss mit Bezug auf Lebenswelt der Schüler*innen	Die Stellungnahme beginnt mit einer Alltagssituation: <i>'Viele Schüler*innen benutzen Handys in der Pause – aber sollte das erlaubt sein?'</i>	Der Einstieg greift keinen konkreten Alltagsbezug auf, die Darstellung bleibt allgemein.	3
Kontextualisierung	Adressatenorientierung in der Stellungnahme (Berücksichtigung der Perspektive von Lehrkräften und Mitschüler*innen)	Der Text spricht die Leser direkt an: <i>'Du kennst das sicher: Ohne Handy ist es manchmal langweilig, aber...'</i>	Adressat*innen werden nicht direkt angesprochen, schulischer Kontext ist aber nachvollziehbar.	3
Vertextung	Einbezug und Entkräftung von Gegenargumenten unter Berücksichtigung sprachlicher Vereinfachung und Verständlichkeit	Ein Argument gegen das Handyverbot wird durch ein einfaches Beispiel widerlegt: <i>'Wenn Schüler*innen das Handy benutzen dürfen, lernen sie Verantwortung – aber nicht alle halten sich an die Regeln.'</i>	Ein mögliches Gegenargument („Handys sind praktisch zur Informationssuche“) wird genannt, aber weder sprachlich markiert noch inhaltlich entkräftet. Eine argumentative Auseinandersetzung mit der Gegenposition findet nicht statt.	2
Vertextung	Kohärente Strukturierung der Stellungnahme durch visuelle Hilfsmittel und einfache Satzstrukturen	Planungstexte enthalten einfache Satzanfänge und Tabellen als Hilfestellung für die Strukturierung.	Planung ist visuell klar gegliedert, Text linear aufgebaut.	4
Markierung	Einsatz von klar verständlichen argumentativen Markern zur Verdeutlichung von Positionen	Einsatz von Formulierungen wie <i>'Ich finde, dass...'</i> (subjektbezogen), <i>'Man könnte darüber nachdenken, dass...'</i> (adressatenbezogen) oder <i>'Forschung zeigt, dass...'</i> (sachbezogen).	Die eigene Meinung wird durch subjektive Marker klar ausgedrückt. Adressaten- oder sachbezogene Positionsmarker fehlen jedoch.	4

Markierung	Verwendung von gattungstypischen Konnektoren zur Verbesserung der Kohärenz in der Stellungnahme	Verwendung von Konnektoren wie 'weil', 'aber', 'deshalb', um die Argumentation verständlich zu strukturieren.	Einfache Konnektoren wie „weil“, „aber“ werden korrekt verwendet, Variation fehlt.	3
Markierung	Explizite Hinweise auf argumentationsspezifische Strukturen	Explizite Einleitungen von Abschnitten: 'Zuerst erkläre ich...', 'Zusammenfassend bedeutet das...'. <i>'Zuerst erkläre ich...'</i> , <i>'Zusammenfassend bedeutet das...'</i> .	Der Text ist inhaltlich gegliedert, enthält jedoch keine expliziten Strukturmarker, die eine argumentative Gliederung sprachlich sichtbar machen.	1
Mentale Kohärenzbildung	Fähigkeit zur logischen, chronologischen und funktionalen Strukturierung von Inhalten vor der sprachlichen Umsetzung	Schüler*innen können Inhalte in die richtige Reihenfolge bringen und erkennen logische Abfolgen.	Argumente bauen klar aufeinander auf, logische Entwicklung erkennbar. Beispielsweise werden Erfahrungen und Beobachtungen angeführt, die die Hauptposition stützen.	4
Mentale Kohärenzbildung	Erkennen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und logischen Relationen	Ein Argument wird mit einer logischen Begründung verknüpft: 'Handys sollten im Unterricht erlaubt sein, weil sie beim Lernen helfen können.' <i>'Handys sollten im Unterricht erlaubt sein, weil sie beim Lernen helfen können.'</i>	Ursache-Wirkung-Zusammenhänge sind klar erkennbar. Die Handynutzung wird als auslösender Faktor für Ablenkung und eingeschränkte Kommunikation im Schulkontext beschrieben.	4
Textuelle Kohärenzbildung	Verwendung kohäsiver Mittel (Konnektoren, Anaphern, deiktische Mittel) zur Sicherstellung des inhaltlichen Zusammenhangs	Verwendung von Konnektoren wie 'denn', 'weil', 'jedoch', 'folglich', um den Text zusammenhängend zu gestalten.	Einfache Konnektoren und Anaphern wie „sie“, „aber“ tragen zur Verständlichkeit bei.	3
Textuelle Kohärenzbildung	Strukturierung des Textes durch explizite Kohärenzmarker	Einsatz von Anaphern wie 'Diese Regelung' oder 'Daher sollte man...' zur Bezugnahme auf vorherige Informationen.	Im Text finden sich keine expliziten Formulierungen wie „daher“, „deshalb“ oder „aus diesem Grund“, die gezielt auf vorherige Aussagen Bezug nehmen. Es werden einfache Anaphern („sie“, „das“) verwendet, jedoch keine metasprachlichen Marker zur Textgliederung.	2
Adressat*innenorientierung	Antizipation des Vorwissens und der Erwartungen der Lesenden	Schüler*innen berücksichtigen in ihren Texten, dass ihre Leser*innen möglicherweise nicht alle Fachbegriffe kennen und erklären diese gegebenenfalls.	Sprache ist allgemein verständlich, aber keine bewusste Anpassung an Vorwissen erkennbar.	3
Adressat*innenorientierung	Verständliche und vollständige Informationsdarstellung, um Missverständnisse zu vermeiden	Ein Schülertext enthält eine klare Einleitung, die den Kontext erklärt, sowie einen Schluss, der die Hauptpunkte zusammenfasst.	Der Text ist klar gegliedert und verständlich formuliert. Die Schlussfolgerung wirkt etwas abrupt und könnte stärker an die Hauptaussage angebunden werden.	3
Adressat*innenorientierung	Anpassung der Wortwahl und des Sprachstils an die Zielgruppe	In einer Stellungnahme für die Schule wird ein sachlicher Stil verwendet, während in einem persönlichen Brief eine umgangssprachlichere Formulierung gewählt wird.	Sachlich, aber ohne explizite Anpassung an eine schulische Zielgruppe.	3

Sprachliche Korrektheit	Korrekte Anwendung grammatikalischer Strukturen in argumentativen Texten	Die Schüler*innen verwenden korrekte Verbformen in ihren Argumentationen.	Verbalstrukturen sind korrekt, keine gravierenden Grammatikfehler. An einer Stelle ist Partizip II notwendig („benötigen Informationen“)	4
Sprachliche Korrektheit	Fehlerfreie Verwendung von Tempusformen, insbesondere Präsens und Konjunktiv	Die Stellungnahme enthält korrekte Konjunktivformen bei indirekter Rede: <i>'Er sagte, dass das Verbot notwendig sei.'</i>	Präsens wird durchgehend korrekt verwendet, kein Konjunktiv.	3
Sprachliche Korrektheit	Beachtung der Kasusreaktion in komplexen Satzstrukturen	Richtige Kasusverwendung: <i>'Wegen des Verbots'</i> statt <i>'Wegen dem Verbot'</i> .	Kasusgebrauch in einfachen Strukturen korrekt, keine komplexen Konstruktionen.	3
Orthografie	Beachtung der Groß- und Kleinschreibung nach österreichischem Standard	Die Schüler*innen schreiben <i>'Handynutzung'</i> und <i>'Schulordnung'</i> korrekt nach den Rechtschreibregeln.	Korrekte Umsetzung der Groß- und Kleinschreibung.	5
Orthografie	Vermeidung typischer Fehler bei der Schreibung zusammengesetzter Wörter	Vermeidung von Fehlern wie <i>'Handy Nutzung'</i> statt <i>'Handynutzung'</i> .	Zusammensetzungen werden korrekt geschrieben. Allerdings wird insgesamt nur mit wenigen zusammengesetzten Begriffen gearbeitet.	4
Grammatik	Korrekte Verbalvalenz und Satzbau in Haupt- und Nebensätzen	Die Schüler*innen bilden grammatikalisch richtige Sätze mit Konjunktionen wie <i>'weil'</i> und <i>'obwohl'</i> .	Die Verbalstrukturen sind korrekt, Haupt- und Nebensätze sind sinnvoll verbunden. Die Satzkonstruktionen bleiben jedoch eher einfach und zeigen kaum Variation in Struktur oder Komplexität.	4
Syntax	Verwendung klarer und verständlicher Satzstrukturen mit einfacher und komplexer Syntax	Nutzung von Haupt- und Nebensätzen: <i>'Wenn das Handyverbot eingeführt wird, verbessert sich die Konzentration.'</i>	Klare, verständliche Satzstruktur mit einfachen Nebensätzen.	4
Wortschatz	Erweiterung des Wortschatzes durch den gezielten Einsatz von Synonymen und Fachbegriffen	Synonyme für <i>'schlecht'</i> wie <i>'problematisch'</i> oder <i>'nachteilig'</i> werden gezielt verwendet.	Wortwahl funktional, ohne Fachbegriffe oder Synonymvariation.	2
Zeichensetzung	Korrekte Setzung von Satzzeichen zur Verdeutlichung von Argumentationsstrukturen	Korrekte Kommasetzung in Satzgefügen: <i>'Ich bin der Meinung, dass Handys im Unterricht stören, weil sie ablenken.'</i>	Zeichensetzung korrekt und trägt zur Verständlichkeit bei. Leichte stilistische Optimierungen wären möglich.	4
Kohärenz und Kohäsion	Einsatz von Konnektoren zur logischen Verknüpfung von Argumenten	Verwendung von Konnektoren wie <i>'deshalb'</i> , <i>'dennoch'</i> und <i>'außerdem'</i> zur Verknüpfung von Argumenten.	Die Argumente sind logisch aufeinander bezogen und folgen einem klaren Argumentationsfluss. Verknüpfungen erfolgen durch einfache Konnektoren.	4

Stilistische Angemessenheit	Anpassung des Sprachstils an die argumentative Textsorte	Sachlicher und formeller Stil, Vermeidung von umgangssprachlichen Wendungen wie 'voll nervig'.	Der Text entspricht in Stil und Ausdruck weitgehend den Erwartungen an eine argumentative Schüler*innenstellungnahme. Umgangssprachliche Ausdrücke werden vermieden. Stärkere stilistische Variation und sprachliche Präzisierung wären fehlen.	4
Textstruktur	Gliederung des Textes in Einleitung, Hauptteil und Schluss	Der Text beginnt mit einer These, präsentiert Argumente und endet mit einem Fazit.	Die Stellungnahme ist in Einleitung, Argumentationsteil und Schluss untergliedert. Der Übergang zwischen den Teilen ist sprachlich nicht explizit markiert, aber inhaltlich nachvollziehbar. Der Schluss formuliert die Position erneut, bleibt aber sprachlich knapp und ohne zusammenfassenden Ausblick.	3
Überarbeitung	Selbstständige Überarbeitung von Texten auf sprachliche Richtigkeit und Kohärenz	Die Schüler*innen überarbeiten ihre Texte anhand von Feedback und korrigieren Fehler eigenständig (einschließlich Selbstkorrektur).	Im Endtext sind keine Korrekturen erkennbar. In der Planung findet sich eine minimale Überarbeitung mit Tipp-Ex, die jedoch nicht ausreicht, um von einer systematischen oder bewussten Überarbeitung des Textes auszugehen.	2

Kompetenzbereiche

Kompetenzbereich	Bewertung	Anzahl der Items
Grammatik	4,0	1
Orthografie	4,5	2
Textstruktur	3,0	1
Zeichensetzung	4,0	1
Überarbeitung	2,0	1
Adressat*innenorientierung	3,0	3
Mentale Kohärenzbildung	4,0	2
Sprachliche Korrektheit	3,33	3
Kohärenz und Kohäsion	4,0	1
Markierung	2,67	3
Stilistische Angemessenheit	4,0	1
Syntax	4,0	1
Vertextung	3,0	2
Wortschatz	2,0	1
Kontextualisierung	3,0	2
Textuelle Kohärenzbildung	2,5	2
Translanguaging-Items	5,0	2



TR4

Handyverbot an Schulen

Aufgabenstellung:

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
 - Nutze dabei alle Sprachen, die du kannst. Verwende deine Mehrsprachigkeit, um deine Argumente klar zu formulieren. Verwende dafür das Internet, Wörterbücher und andere Hilfsmittel. Übersetze die Argumente anschließend ins Deutsche.
3. Verfasse eine Stellungnahme auf Deutsch, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Pro

1) На уроках ми будемо менше відволікатись і будемо зконцентровани на уроці.
 2) Насто діти можуть використовувати телефон як ~~предмет~~ предмет для булінгу, а також можуть навмисно чи ні пошкодити або вкрасти його.

Kontra

1) Телефон допомагає в навчанні. Наприклад перекласти щось на ірідну мову або знайти інформацію в інтернеті.
 2) Якщо станеться якась критична ситуація в якій треба буде викликати ретувальну або медичну допомогу це зможе зробити будь-яка дитина, бо у неї буде телефон.

Ich glaube, dass die Argumente
- gegen, Kindern Telefone wegzunehmen überwiegen. Ja, Telefone werden sie ablenken, aber es ist wichtig sich daran zu erinnern, dass das Leben von Kindern das Wichtigste ist und ein Telefon in vielen Notfällen viele Menschen retten kann. Ich möchte Sie auch
● daran erinnern, dass Kinder, die nicht lernen wollen, dies auch ohne Telefon nicht tun werden.

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

15

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

Ukrainisch, Deutsch, Englisch, ~~Russisch~~ Russisch.

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule	2015 - 2019	Ukraine
Mittelschule	2019 - 2022	Ukraine
Gymnasium	2022 - 2024	Österreich
Gesamtschule		
andere:		

4. Wie lange lernst du Deutsch?

- ☐ weniger als zwei Jahre
- ☒ zwischen zwei und acht Jahren
- ☐ mehr als acht Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest.

- ☒ Standard
- ☐ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

TR4 - Planungstext

Aufgabenstellung: Handyverbot an Schulen

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
 - Nutze dabei alle Sprachen, die du kannst. Verwende deine Mehrsprachigkeit, um deine Argumente klar zu formulieren. Verwende dafür das Internet, Wörterbücher und andere Hilfsmittel. Übersetze die Argumente anschließend ins Deutsche.
3. Verfasse eine Stellungnahme auf Deutsch, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Pro und Kontra

Pro

- 1) На уроках ми будемо менше відволікатись і будемо зконцентровані на уроці!
- 2) Часто діти можуть використовувати телефон як предмет для булінгу, а також можуть навмисно чи ні пошкодити або вкрасти його.

Kontra

- 1) Телефон допомагає в навчанні. Наприклад, перекласти щось на рідну мову або знайти інформацію в інтернеті.
- 2) Якщо станеться якась критична ситуація, в якій треба буде викликати рятувальну або медичну допомогу – це зможе зробити будь-яка дитина, бо у неї буде телефон.

TR4 - Endtext

Ich glaube, dass die Argumente dagegen, Kindern Telefone wegzunehmen überwiegen. da, Telefone werden sie ablenken, aber es ist wichtig sich daran zu erinnern, dass das Leben von Kindern das Wichtigste ist und ein Telefon in vielen Notfällen viele Menschen retten kann. Ich möchte Sie auch daran erinnern, dass Kinder, die nicht lernen wollen, dies auch ohne Telefon nicht tun werden.

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

15

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

Ukrainisch, Deutsch, Englisch, Russisch

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule	2015 – 2019	Ukraine
Mittelschule	2019 – 2022	Ukraine
Mittelschule	2022 – 2024	Österreich

4. Wie lange lernst du Deutsch?

☐ weniger als zwei Jahre

☒ zwischen zwei und acht Jahren

☐ mehr als acht Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest.

☒ Standard

☐ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

Items zur Messung der Textqualität argumentativer Texte (Translanguaging-Items)

Kompetenzbereich	Item	Beispiel	Bewertung	Punkte
Kontextualisierung	Berücksichtigung von Translanguaging in der Planungsphase (Gruppe A)	Gruppe A darf in der Planungsphase Notizen in ihrer Erstsprache machen, um Ideen zu sammeln, bevor sie die Argumentation auf Deutsch schreiben.	Ukrainisch wird gezielt zur Ideensammlung und Strukturierung genutzt.	5
Vertextung	Strategische Nutzung von Sprachwissen aus verschiedenen Sprachsystemen in der Planungsphase zur Unterstützung der Argumentation	Schüler*innen aus Gruppe A formulieren ihre Argumente zunächst in ihrer Erstsprache, bevor sie eine einfache deutsche Version erstellen.	Die Argumente werden in der Erstsprache formuliert und systematisch ins Deutsche übertragen.	5

27-Item-Vorlage zur Messung der Textqualität argumentativer Texte

Kompetenzbereich	Item	Beispiel	Bewertung	Punkte
Kontextualisierung	Situativer TextEinstieg und -abschluss mit Bezug auf Lebenswelt der Schüler*innen	Die Stellungnahme beginnt mit einer Alltagssituation: <i>'Viele Schüler*innen benutzen Handys in der Pause – aber sollte das erlaubt sein?'</i>	Es fehlt ein lebensweltlicher Bezug. Einstieg bleibt allgemein.	2
Kontextualisierung	Adressatenorientierung in der Stellungnahme (Berücksichtigung der Perspektive von Lehrkräften und Mitschüler*innen)	Der Text spricht die Leser direkt an: <i>'Du kennst das sicher: Ohne Handy ist es manchmal langweilig, aber...'</i>	Eine adressierte Ansprache („Ich möchte Sie erinnern...“) ist vorhanden.	4
Vertextung	Einbezug und Entkräftung von Gegenargumenten unter Berücksichtigung sprachlicher Vereinfachung und Verständlichkeit	Ein Argument gegen das Handyverbot wird durch ein einfaches Beispiel widerlegt: <i>'Wenn Schüler*innen das Handy benutzen dürfen, lernen sie Verantwortung – aber nicht alle halten sich an die Regeln.'</i>	Es wird ein Gegenargument erwähnt („Telefon in Notfällen hilfreich“), aber nicht entkräftet.	2
Vertextung	Kohärente Strukturierung der Stellungnahme durch visuelle Hilfsmittel und einfache Satzstrukturen	Planungstexte enthalten einfache Satzanfänge und Tabellen als Hilfestellung für die Strukturierung.	Die visuelle Gliederung in der Planung ist klar erkennbar (Pro-/Kontra-Spalten), auch wenn im Endtext keine explizite Gliederung vorhanden ist.	3
Markierung	Einsatz von klar verständlichen argumentativen Markern zur Verdeutlichung von Positionen	Einsatz von Formulierungen wie <i>'Ich finde, dass...'</i> (subjektbezogen), <i>'Man könnte darüber nachdenken, dass...'</i> (adressatenbezogen) oder <i>'Forschung zeigt, dass...'</i> (sachbezogen).	Die Position ist klar durch subjektbezogene Formulierungen markiert. Adressat*innenbezug ist angedeutet, aber nicht ausgeprägt. Sachbezogene Marker fehlen.	4.
Markierung	Verwendung von gattungstypischen Konnektoren zur Verbesserung der Kohärenz in der Stellungnahme	Verwendung von Konnektoren wie <i>'weil', 'aber', 'deshalb'</i> , um die Argumentation verständlich zu strukturieren.	Verknüpfungen wie „aber“, „da“ werden korrekt verwendet, jedoch nur begrenzt.	3

Markierung	Explizite Hinweise auf argumentationsspezifische Strukturen	Explizite Einleitungen von Abschnitten: <i>'Zuerst erkläre ich...'</i> , <i>'Zusammenfassend bedeutet das...'</i> .	Gliedernde Strukturen fehlen.	1
Mentale Kohärenzbildung	Fähigkeit zur logischen, chronologischen und funktionalen Strukturierung von Inhalten vor der sprachlichen Umsetzung	Schüler*innen können Inhalte in die richtige Reihenfolge bringen und erkennen logische Abfolgen.	Eine einfache lineare Gedankenführung ist erkennbar, ohne Brüche.	3
Mentale Kohärenzbildung	Erkennen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und logischen Relationen	Ein Argument wird mit einer logischen Begründung verknüpft: <i>'Handys sollten im Unterricht erlaubt sein, weil sie beim Lernen helfen können.'</i>	Zusammenhang „Handy lenkt ab“ → „Kind lernt nicht“ ist erkennbar. Ursache und Wirkung erkennbar, jedoch einfach und ohne argumentative Ausdifferenzierung formuliert.	3
Textuelle Kohärenzbildung	Verwendung kohäsiver Mittel (Konnektoren, Anaphern, deiktische Mittel) zur Sicherstellung des inhaltlichen Zusammenhangs	Verwendung von Konnektoren wie <i>'denn'</i> , <i>'weil'</i> , <i>'jedoch'</i> , <i>'folglich'</i> , um den Text zusammenhängend zu gestalten.	Verknüpfungen werden korrekt verwendet. Es fehlt eine größere Bandbreite an Konnektoren.	3
Textuelle Kohärenzbildung	Strukturierung des Textes durch explizite Kohärenzmarker	Einsatz von Anaphern wie <i>'Diese Regelung'</i> oder <i>'Daher sollte man...'</i> zur Bezugnahme auf vorherige Informationen.	Es fehlen metasprachliche Marker, die den Textaufbau sprachlich strukturieren würden.	1
Adressat*innenorientierung	Antizipation des Vorwissens und der Erwartungen der Lesenden	Schüler*innen berücksichtigen in ihren Texten, dass ihre Leser*innen möglicherweise nicht alle Fachbegriffe kennen und erklären diese gegebenenfalls.	Ein gewisser Leser*innenbezug ist erkennbar, aber spezifische Vorwissensannahmen oder gezielte Erklärungen fehlen.	2
Adressat*innenorientierung	Verständliche und vollständige Informationsdarstellung, um Missverständnisse zu vermeiden	Ein Schülertext enthält eine klare Einleitung, die den Kontext erklärt, sowie einen Schluss, der die Hauptpunkte zusammenfasst.	Die Argumentation ist in einfachen Sätzen nachvollziehbar formuliert und gegliedert. Die inhaltliche Gliederung durch Absätze fehlt.	3
Adressat*innenorientierung	Anpassung der Wortwahl und des Sprachstils an die Zielgruppe	In einer Stellungnahme für die Schule wird ein sachlicher Stil verwendet, während in einem persönlichen Brief eine umgangssprachlichere Formulierung gewählt wird.	Der Stil ist sachlich und auf schulische Kommunikationskontexte angepasst. Es fehlt eine stilistische Variation zur besseren Differenzierung.	4
Sprachliche Korrektheit	Korrekte Anwendung grammatikalischer Strukturen in argumentativen Texten	Die Schüler*innen verwenden korrekte Verbformen in ihren Argumentationen.	Grammatikalisch ist der Text korrekt, jedoch sind die Strukturen eher einfach gehalten und zeigen wenig Variation.	4
Sprachliche Korrektheit	Fehlerfreie Verwendung von Tempusformen, insbesondere Präsens und Konjunktiv	Die Stellungnahme enthält korrekte Konjunktivformen bei indirekter Rede: <i>'Er sagte, dass das Verbot notwendig sei.'</i>	Das Präsens wird korrekt verwendet. Der Gebrauch stilistisch anspruchsvoller Konstruktionen fehlt.	4
Sprachliche Korrektheit	Beachtung der Kasusrektion in komplexen Satzstrukturen	Richtige Kasusverwendung: <i>'Wegen des Verbots'</i> statt <i>'Wegen dem Verbot'</i> .	Kasusverwendung ist korrekt. Sprachliches Potenzial bleibt jedoch unausgeschöpft.	4
Orthografie	Beachtung der Groß- und Kleinschreibung nach österreichischem Standard	Die Schüler*innen schreiben <i>'Handynutzung'</i> und	Die Groß- und Kleinschreibung ist weitgehend korrekt.	4

		'Schulordnung' korrekt nach den Rechtschreibregeln.	Fehlerhafte Großschreibung nach Satzzeichen mindern Sicherheit leicht.	
Orthografie	Vermeidung typischer Fehler bei der Schreibung zusammengesetzter Wörter	Vermeidung von Fehlern wie <i>'Handy Nutzung'</i> statt <i>'Handynutzung'</i> .	Zusammensetzungen werden korrekt verwendet. Komplexere oder mehrgliedrige Komposita fehlen jedoch.	3
Grammatik	Korrekte Verbalvalenz und Satzbau in Haupt- und Nebensätzen	Die Schüler*innen bilden grammatikalisch richtige Sätze mit Konjunktionen wie <i>'weil'</i> und <i>'obwohl'</i> .	Mehrere Satzstrukturfehler, u.a. fehlerhafte Nebensatzstellung und Verbposition.	2
Syntax	Verwendung klarer und verständlicher Satzstrukturen mit einfacher und komplexer Syntax	Nutzung von Haupt- und Nebensätzen: <i>'Wenn das Handyverbot eingeführt wird, verbessert sich die Konzentration.'</i>	Einfache Syntax, teils verständlich, aber Übergänge und klare Strukturen fehlen.	2
Wortschatz	Erweiterung des Wortschatzes durch den gezielten Einsatz von Synonymen und Fachbegriffen	Synonyme für <i>'schlecht'</i> wie <i>'problematisch'</i> oder <i>'nachteilig'</i> werden gezielt verwendet.	Es werden keine Synonyme oder variierende Ausdrucksformen verwendet.	2
Zeichensetzung	Korrekte Setzung von Satzzeichen zur Verdeutlichung von Argumentationsstrukturen	Korrekte Kommasetzung in Satzgefügen: <i>'Ich bin der Meinung, dass Handys im Unterricht stören, weil sie ablenken.'</i>	Fehlerhafte Kommasetzung. Punktsetzung ist vorhanden und korrekt.	2
Kohärenz und Kohäsion	Einsatz von Konnektoren zur logischen Verknüpfung von Argumenten	Verwendung von Konnektoren wie <i>'deshalb'</i> , <i>'dennoch'</i> und <i>'außerdem'</i> zur Verknüpfung von Argumenten.	Einfache Konnektoren vorhanden. Kein variabler Einsatz.	3
Stilistische Angemessenheit	Anpassung des Sprachstils an die argumentative Textsorte	Sachlicher und formeller Stil, Vermeidung von umgangssprachlichen Wendungen wie <i>'voll nervig'</i> .	Der Stil ist sachlich und adressat*innenbezogen. Keine Umgangssprache.	4
Textstruktur	Gliederung des Textes in Einleitung, Hauptteil und Schluss	Der Text beginnt mit einer These, präsentiert Argumente und endet mit einem Fazit.	Eine grobe inhaltliche Struktur ist erkennbar (These – Argumente – Fazit). Übergänge oder formaler Marker fehlen.	3
Überarbeitung	Selbstständige Überarbeitung von Texten auf sprachliche Richtigkeit und Kohärenz	Die Schüler*innen überarbeiten ihre Texte anhand von Feedback und korrigieren Fehler eigenständig (einschließlich Selbstkorrektur).	Keine Hinweise auf bewusste Überarbeitung.	1

Kompetenzbereiche

Kompetenzbereich	Bewertung	Anzahl der Items
Grammatik	2,0	1
Orthografie	3,5	2
Textstruktur	3,0	1
Zeichensetzung	2,0	1
Überarbeitung	1,0	1
Adressat*innenorientierung	3,0	3
Mentale Kohärenzbildung	3,0	2
Sprachliche Korrektheit	4,0	3
Kohärenz und Kohäsion	3,0	1
Markierung	2,67	3
Stilistische Angemessenheit	4,0	1
Syntax	2,0	1
Vertextung	2,5	2
Wortschatz	2,0	1
Kontextualisierung	3,0	2
Textuelle Kohärenzbildung	2,0	2

Pupsanchik

TR5

Handyverbot an Schulen**Aufgabenstellung:**

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
 - Nutze dabei alle Sprachen, die du kannst. Verwende deine Mehrsprachigkeit, um deine Argumente klar zu formulieren. Verwende dafür das Internet, Wörterbücher und andere Hilfsmittel. Übersetze die Argumente anschließend ins Deutsche.
3. Verfasse eine Stellungnahme auf Deutsch, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Meine Meinung über das Handyverbot ist, dass wir sie nicht abgeben müssen, weil dann wir nicht unseren Eltern anrufen können.

Abs auch können wir nicht zB mit unseren Freunden spielen. Wenn ich bei mir mein Handy habe, fühle ich mich besser, weil ich zB erste Hilfe anrufen kann.

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

15

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

Ukrainisch Russisch Deutsch Englisch

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule		
Mittelschule		
Gymnasium		
Gesamtschule		
andere:		

4. Wie lange lernst du Deutsch?

- ☐ weniger als zwei Jahre
☒ zwischen zwei und acht Jahren
☐ mehr als acht Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest.

- ☒ Standard
☐ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

TR5 – Planungstext

Aufgabenstellung: Handyverbot an Schulen

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
 - Nutze dabei alle Sprachen, die du kannst. Verwende deine Mehrsprachigkeit, um deine Argumente klar zu formulieren. Verwende dafür das Internet, Wörterbücher und andere Hilfsmittel. Übersetze die Argumente anschließend ins Deutsche.
3. Verfasse eine Stellungnahme auf Deutsch, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

TR5 – Endtext

Meine Meinung über das Handyverbot ist, dass wir sie nicht abgeben müssen, weil dann wir nicht unseren Eltern anrufen können. Als auch können wir nicht zB mit unseren Freundinnen spielen. Wenn ich bei mir mein Handy habe, fühle ich mich besser, weil ich zB erste hilfe anrufen kann.

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

15

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

Ukrainisch, Russisch, Deutsch, Englisch

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land

4. Wie lange lernst du Deutsch?

- ☐ weniger als zwei Jahre
☒ zwischen zwei und acht Jahren
☐ mehr als acht Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest.

- ☒ Standard
☐ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

Items zur Messung der Textqualität argumentativer Texte (Translanguaging-Items)

Kompetenzbereich	Item	Beispiel	Bewertung	Punkte
Kontextualisierung	Berücksichtigung von Translanguaging in der Planungsphase (Gruppe A)	Gruppe A darf in der Planungsphase Notizen in ihrer Erstsprache machen, um Ideen zu sammeln, bevor sie die Argumentation auf Deutsch schreiben.	Kein Planungstext vorhanden, daher keine Berücksichtigung von Translanguaging erkennbar.	1
Vertextung	Strategische Nutzung von Sprachwissen aus verschiedenen Sprachsystemen in der Planungsphase zur Unterstützung der Argumentation	Schüler*innen aus Gruppe A formulieren ihre Argumente zunächst in ihrer Erstsprache, bevor sie eine einfache deutsche Version erstellen.	Keine Hinweise auf sprachübergreifende Nutzung im Text.	1

27-Item-Vorlage zur Messung der Textqualität argumentativer Texte

Kompetenzbereich	Item	Beispiel	Bewertung	Punkte
Kontextualisierung	Situativer TextEinstieg und -abschluss mit Bezug auf Lebenswelt der Schüler*innen	Die Stellungnahme beginnt mit einer Alltagssituation: <i>'Viele Schüler*innen benutzen Handys in der Pause – aber sollte das erlaubt sein?'</i>	Ein Alltagsbezug ist erkennbar, aber es fehlt eine klare Einleitung oder ein Abschluss.	2
Kontextualisierung	Adressatenorientierung in der Stellungnahme (Berücksichtigung der Perspektive von Lehrkräften und Mitschüler*innen)	Der Text spricht die Leser direkt an: <i>'Du kennst das sicher: Ohne Handy ist es manchmal langweilig, aber...'</i>	Keine direkte Leser*innenansprache oder erkennbare Perspektive auf Lehrkräfte/Mitschüler*innen.	1
Vertextung	Einbezug und Entkräftung von Gegenargumenten unter Berücksichtigung sprachlicher Vereinfachung und Verständlichkeit	Ein Argument gegen das Handyverbot wird durch ein einfaches Beispiel widerlegt: <i>'Wenn Schüler*innen das Handy benutzen dürfen, lernen sie Verantwortung – aber nicht alle halten sich an die Regeln.'</i>	Keine Gegenposition wird thematisiert. Nur eigene Sichtweise wird vertreten.	1
Vertextung	Kohärente Strukturierung der Stellungnahme durch visuelle Hilfsmittel und einfache Satzstrukturen	Planungstexte enthalten einfache Satzanfänge und Tabellen als Hilfestellung für die Strukturierung.	Keine sichtbare Gliederung, die Argumente wirken aneinandergereiht. Planungstext ist nicht vorhanden.	1
Markierung	Einsatz von klar verständlichen argumentativen Markern zur Verdeutlichung von Positionen	Einsatz von Formulierungen wie <i>'Ich finde, dass...'</i> (subjektbezogen), <i>'Man könnte darüber nachdenken, dass...'</i> (adressatenbezogen) oder <i>'Forschung zeigt, dass...'</i> (sachbezogen).	Ein subjektiver Marker ist vorhanden. Andere Marker zur Verdeutlichung der Position fehlen.	3
Markierung	Verwendung von gattungstypischen Konnektoren zur Verbesserung der Kohärenz in der Stellungnahme	Verwendung von Konnektoren wie <i>'weil', 'aber', 'deshalb'</i> , um die Argumentation verständlich zu strukturieren.	Einfache Konnektoren werden verwendet.	3

Markierung	Explizite Hinweise auf argumentationsspezifische Strukturen	Explizite Einleitungen von Abschnitten: <i>'Zuerst erkläre ich...'</i> , <i>'Zusammenfassend bedeutet das...'</i> .	Keine expliziten Strukturhinweise.	1
Mentale Kohärenzbildung	Fähigkeit zur logischen, chronologischen und funktionalen Strukturierung von Inhalten vor der sprachlichen Umsetzung	Schüler*innen können Inhalte in die richtige Reihenfolge bringen und erkennen logische Abfolgen.	Die Gedanken folgen einer nachvollziehbaren Reihenfolge (z.B. erst Elternkontakt, dann Sicherheit)	3
Mentale Kohärenzbildung	Erkennen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und logischen Relationen	Ein Argument wird mit einer logischen Begründung verknüpft: <i>'Handys sollten im Unterricht erlaubt sein, weil sie beim Lernen helfen können.'</i>	Es werden klare Kausalverbindungen hergestellt: <i>„weil dann wir nicht unseren Eltern anrufen können“</i>	3
Textuelle Kohärenzbildung	Verwendung kohäsiver Mittel (Konnektoren, Anaphern, deiktische Mittel) zur Sicherstellung des inhaltlichen Zusammenhangs	Verwendung von Konnektoren wie <i>'denn'</i> , <i>'weil'</i> , <i>'jedoch'</i> , <i>'folglich'</i> , um den Text zusammenhängend zu gestalten.	Einfache Konnektoren wie „weil“ und „als auch“ (nicht korrekt, aber kohäsiv gemeint) werden verwendet.	2
Textuelle Kohärenzbildung	Strukturierung des Textes durch explizite Kohärenzmarker	Einsatz von Anaphern wie <i>'Diese Regelung'</i> oder <i>'Daher sollte man...'</i> zur Bezugnahme auf vorherige Informationen.	Keine Metakommentare oder strukturierende Marker.	1
Adressat*innenorientierung	Antizipation des Vorwissens und der Erwartungen der Lesenden	Schüler*innen berücksichtigen in ihren Texten, dass ihre Leser*innen möglicherweise nicht alle Fachbegriffe kennen und erklären diese gegebenenfalls.	Keine Hinweise auf Leser*innenlenkung oder Kontextklärung. Die Aussage bleibt ich-bezogen.	1
Adressat*innenorientierung	Verständliche und vollständige Informationsdarstellung, um Missverständnisse zu vermeiden	Ein Schülertext enthält eine klare Einleitung, die den Kontext erklärt, sowie einen Schluss, der die Hauptpunkte zusammenfasst.	Inhaltlich sind die Aussagen verständlich, trotz mehrerer Satzbaufehler (<i>„weil dann wir...“</i>).	3
Adressat*innenorientierung	Anpassung der Wortwahl und des Sprachstils an die Zielgruppe	In einer Stellungnahme für die Schule wird ein sachlicher Stil verwendet, während in einem persönlichen Brief eine umgangssprachlichere Formulierung gewählt wird.	Kein umgangssprachlicher Ton. Die Formulierungen sind einfach, aber für schulische Stellungnahmen geeignet.	3
Sprachliche Korrektheit	Korrekte Anwendung grammatikalischer Strukturen in argumentativen Texten	Die Schüler*innen verwenden korrekte Verbformen in ihren Argumentationen.	Mehrere strukturelle Fehler stören die Syntax.	2
Sprachliche Korrektheit	Fehlerfreie Verwendung von Tempusformen, insbesondere Präsens und Konjunktiv	Die Stellungnahme enthält korrekte Konjunktivformen bei indirekter Rede: <i>'Er sagte, dass das Verbot notwendig sei.'</i>	Satzbau ist einfach und fehlerhaft, aber überwiegend verständlich. Komplexität fehlt.	2
Sprachliche Korrektheit	Beachtung der Kasusrektion in komplexen Satzstrukturen	Richtige Kasusverwendung: <i>'Wegen des Verbots'</i> statt <i>'Wegen dem Verbot'</i> .	Kasusverwendung teilweise falsch. Keine fortgeschrittene Kasusverwendung vorhanden.	2
Orthografie	Beachtung der Groß- und Kleinschreibung nach österreichischem Standard	Die Schüler*innen schreiben <i>'Handynutzung'</i> und <i>'Schulordnung'</i> korrekt	Mehrere kleinere Fehler (<i>„erste hilfe“</i>), aber keine systematischen Verstöße.	3

		nach den Rechtschreibregeln.		
Orthografie	Vermeidung typischer Fehler bei der Schreibung zusammengesetzter Wörter	Vermeidung von Fehlern wie <i>'Handy Nutzung'</i> statt <i>'Handynutzung'</i> .	„Handyverbot“ wird korrekt geschrieben. Keine weiteren Komposita erkennbar.	3
Grammatik	Korrekte Verbalvalenz und Satzbau in Haupt- und Nebensätzen	Die Schüler*innen bilden grammatikalisch richtige Sätze mit Konjunktionen wie <i>'weil'</i> und <i>'obwohl'</i> .	Fehlerhafte Satzstruktur („weil dann wir...“)	2
Syntax	Verwendung klarer und verständlicher Satzstrukturen mit einfacher und komplexer Syntax	Nutzung von Haupt- und Nebensätzen: <i>'Wenn das Handyverbot eingeführt wird, verbessert sich die Konzentration.'</i>	Sehr einfache Strukturen, kein Einsatz komplexer Syntaxformen, teilweise grammatikalisch nicht korrekt.	2
Wortschatz	Erweiterung des Wortschatzes durch den gezielten Einsatz von Synonymen und Fachbegriffen	Synonyme für <i>'schlecht'</i> wie <i>'problematisch'</i> oder <i>'nachteilig'</i> werden gezielt verwendet.	Wortwahl sehr einfach, keine Synonyme, fast keine Fachbegriffe.	2
Zeichensetzung	Korrekte Setzung von Satzzeichen zur Verdeutlichung von Argumentationsstrukturen	Korrekte Kommasetzung in Satzgefügen: <i>'Ich bin der Meinung, dass Handys im Unterricht stören, weil sie ablenken.'</i>	Keine systematischen Fehler, aber keine strukturierende Zeichensetzung im Sinne argumentativer Gliederung. Interpunktion auf Minimum beschränkt.	2
Kohärenz und Kohäsion	Einsatz von Konnektoren zur logischen Verknüpfung von Argumenten	Verwendung von Konnektoren wie <i>'deshalb'</i> , <i>'dennoch'</i> und <i>'außerdem'</i> zur Verknüpfung von Argumenten.	Einfache Konnektoren sind korrekt und sinnvoll eingesetzt.	3
Stilistische Angemessenheit	Anpassung des Sprachstils an die argumentative Textsorte	Sachlicher und formeller Stil, Vermeidung von umgangssprachlichen Wendungen wie <i>'voll nervig'</i> .	Der Stil ist sachlich und angemessen, wenn auch sprachlich sehr reduziert.	3
Textstruktur	Gliederung des Textes in Einleitung, Hauptteil und Schluss	Der Text beginnt mit einer These, präsentiert Argumente und endet mit einem Fazit.	Einleitung vorhanden, aber kein klarer Schluss, Argumente nicht gegliedert.	2
Überarbeitung	Selbstständige Überarbeitung von Texten auf sprachliche Richtigkeit und Kohärenz	Die Schüler*innen überarbeiten ihre Texte anhand von Feedback und korrigieren Fehler eigenständig (einschließlich Selbstkorrektur).	Kein Hinweis auf Revisionen, keine Korrekturspuren sichtbar.	1

Kompetenzbereiche

Kompetenzbereich	Bewertung	Anzahl der Items
Grammatik	2	1
Orthografie	2	2
Textstruktur	2	1
Zeichensetzung	2	1
Überarbeitung	1	1
Adressat*innenorientierung	2,33	3
Mentale Kohärenzbildung	3	2
Sprachliche Korrektheit	2	3
Kohärenz und Kohäsion	3	1
Markierung	2,33	3
Stilistische Angemessenheit	3	1
Syntax	2	1
Vertextung	1	2
Wortschatz	2	1
Kontextualisierung	1,5	2
Textuelle Kohärenzbildung	1,5	2

Handyverbot an Schulen**Aufgabenstellung:**

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
 - Nutze dabei alle Sprachen, die du kannst. Verwende deine Mehrsprachigkeit, um deine Argumente klar zu formulieren. Verwende dafür das Internet, Wörterbücher und andere Hilfsmittel. Übersetze die Argumente anschließend ins Deutsche.
3. Verfasse eine Stellungnahme auf Deutsch, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Pro	Kontra
1. Wir können Texte in verschiedenen Sprachen übersetzen	1. In der Schule können Handys beschädigt werden
2. Rufen Sie im Notfall um Hilfe.	2. Handys stören den Unterricht
3. Handys gehören ^{zum Leben} dazu, man kann sie nicht ignorieren	3. Das Handyverbot stützt unsere Augen.

Meiner Meinung nach ist ein Handyverbot unnötig. Handys werden im Alltag genutzt und helfen den Menschen. Es wäre viel besser, wenn die Nutzung von Telefonen in der Schule erreglicht würde. Während des Unterrichts können wir in Notfällen schnell Hilfe rufen. In meiner Klasse gibt es viele Leute, die Ukrainisch sprechen. Für sie ist es sehr wichtig, wenn sie einen Text übersetzen können, denn sie nicht verstehen.

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

Ich bin 14 Jahre alt.

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

Ich spreche: Deutsch, Englisch und Serbisch.

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule	7 - 14	Bosnien und Herzegowina
Mittelschule	7 - 14	Bosnien und Herzegowina
Gymnasium		
Gesamtschule		
andere:		

4. Wie lange lernst du Deutsch?

- ☒ weniger als zwei Jahre
☐ zwischen zwei und acht Jahren
☐ mehr als acht Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest.

- ☒ Standard
☐ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

TR6 – Planungstext

Aufgabenstellung: Handyverbot an Schulen

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
 - Nutze dabei alle Sprachen, die du kannst. Verwende deine Mehrsprachigkeit, um deine Argumente klar zu formulieren. Verwende dafür das Internet, Wörterbücher und andere Hilfsmittel. Übersetze die Argumente anschließend ins Deutsche.
3. Verfasse eine Stellungnahme auf Deutsch, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Pro

1. Wir können Texte in verschiedenen Sprachen übersetzen
2. Rufen Sie im Notfall um Hilfe
3. Handys zum Leben dazu, man kann sie nicht ignorieren

Kontra

1. In der Schule können Handys beschädigt werden
2. Handys stören den Unterricht
3. Das Handyverbot stützt unsere augen

TR6 – Endtext

Meiner Meinung nach ist ein Handyverbot unnötig. Handys werden im Alltag genutzt und helfen den Menschen. Es wäre viel besser, wenn die Nutzung von Telefonen in der Schule ermöglicht würde. Während des Unterrichts können wir in Notfällen schnell Hilfe rufen. In meiner Klasse gibt es viele Leute, die Ukrainisch sprechen. Für sie ist es sehr wichtig, wenn sie einen Text übersetzen können, denn sie nicht verstehen.

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

Ich bin 14 Jahre alt.

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

Ich spreche: Deutsch, Englisch und Serbisch.

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule	7 – 14	Bosnien und Herzegowina
Mittelschule	7 – 14	Bosnien und Herzegowina

4. Wie lange lernst du Deutsch?

- ☒ weniger als zwei Jahre
☐ zwischen zwei und acht Jahren
☐ mehr als acht Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest.

- ☒ Standard
☐ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

Items zur Messung der Textqualität argumentativer Texte (Translanguaging-Items)

Kompetenzbereich	Item	Beispiel	Bewertung	Punkte
Kontextualisierung	Berücksichtigung von Translanguaging in der Planungsphase (Gruppe A)	Gruppe A darf in der Planungsphase Notizen in ihrer Erstsprache machen, um Ideen zu sammeln, bevor sie die Argumentation auf Deutsch schreiben.	Keine sichtbare Nutzung anderer Sprachen in der Planung.	1
Vertextung	Strategische Nutzung von Sprachwissen aus verschiedenen Sprachsystemen in der Planungsphase zur Unterstützung der Argumentation	Schüler*innen aus Gruppe A formulieren ihre Argumente zunächst in ihrer Erstsprache, bevor sie eine einfache deutsche Version erstellen.	Bezug auf Mehrsprachigkeit, aber ohne tatsächliche Sprachmischung.	2

27-Item-Vorlage zur Messung der Textqualität argumentativer Texte

Kompetenzbereich	Item	Beispiel	Bewertung	Punkte
Kontextualisierung	Situativer Textestieg und -abschluss mit Bezug auf Lebenswelt der Schüler*innen	Die Stellungnahme beginnt mit einer Alltagssituation: <i>'Viele Schüler*innen benutzen Handys in der Pause – aber sollte das erlaubt sein?'</i>	Der Text stellt einen Bezug zur Lebenswelt her. Der Einstieg bleibt jedoch allgemein, weshalb der situative Bezug zwar vorhanden, aber nur oberflächlich ausgearbeitet ist.	3
Kontextualisierung	Adressatenorientierung in der Stellungnahme (Berücksichtigung der Perspektive von Lehrkräften und Mitschüler*innen)	Der Text spricht die Leser direkt an: <i>'Du kennst das sicher: Ohne Handy ist es manchmal langweilig, aber...'</i>	Keine direkte Ansprache oder Perspektivenübernahme. Leser*innenrolle nicht reflektiert.	2
Vertextung	Einbezug und Entkräftung von Gegenargumenten unter Berücksichtigung sprachlicher Vereinfachung und Verständlichkeit	Ein Argument gegen das Handyverbot wird durch ein einfaches Beispiel widerlegt: <i>'Wenn Schüler*innen das Handy benutzen dürfen, lernen sie Verantwortung – aber nicht alle halten sich an die Regeln.'</i>	Planung enthält Kontra-Argumente, im Endtext aber keine argumentative Auseinandersetzung.	2
Vertextung	Kohärente Strukturierung der Stellungnahme durch visuelle Hilfsmittel und einfache Satzstrukturen	Planungstexte enthalten einfache Satzanfänge und Tabellen als Hilfestellung für die Strukturierung.	Struktur klar: These – Begründung – Beispiel. Pro-/Kontra-Liste dient als visuelle Planungshilfe.	4
Markierung	Einsatz von klar verständlichen argumentativen Markern zur Verdeutlichung von Positionen	Einsatz von Formulierungen wie <i>'Ich finde, dass...'</i> (subjektbezogen), <i>'Man könnte darüber nachdenken, dass...'</i> (adressatenbezogen) oder <i>'Forschung zeigt, dass...'</i> (sachbezogen).	Subjektbezogene Marker vorhanden. Keine weiteren typischen Marker.	3
Markierung	Verwendung von gattungstypischen Konnektoren zur Verbesserung der Kohärenz in der Stellungnahme	Verwendung von Konnektoren wie <i>'weil', 'aber', 'deshalb'</i> , um die Argumentation verständlich zu strukturieren.	Einige einfache Konnektoren sind vorhanden, aber ohne stilistische Vielfalt.	3
Markierung	Explizite Hinweise auf argumentationsspezifische Strukturen	Explizite Einleitungen von Abschnitten: <i>'Zuerst erkläre ich...'</i>	Keine expliziten Abschnittseinleitungen im Text erkennbar.	1

		<i>'Zusammenfassend bedeutet das...'</i>		
Mentale Kohärenzbildung	Fähigkeit zur logischen, chronologischen und funktionalen Strukturierung von Inhalten vor der sprachlichen Umsetzung	Schüler*innen können Inhalte in die richtige Reihenfolge bringen und erkennen logische Abfolgen.	Der Text ist logisch aufgebaut und die Reihenfolge ist nachvollziehbar.	4
Mentale Kohärenzbildung	Erkennen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und logischen Relationen	Ein Argument wird mit einer logischen Begründung verknüpft: <i>'Handys sollten im Unterricht erlaubt sein, weil sie beim Lernen helfen können.'</i>	Eine kausale Verknüpfung ist vorhanden („weil sie helfen“), aber nicht systematisch oder sprachlich deutlich ausgearbeitet.	3
Textuelle Kohärenzbildung	Verwendung kohäsiver Mittel (Konnektoren, Anaphern, deiktische Mittel) zur Sicherstellung des inhaltlichen Zusammenhangs	Verwendung von Konnektoren wie <i>'denn'</i> , <i>'weil'</i> , <i>'jedoch'</i> , <i>'folglich'</i> , um den Text zusammenhängend zu gestalten.	Konnektoren sind vorhanden, aber keine Anaphern oder deiktischen Mittel. Verständlicher Zusammenhang, aber sprachlich begrenzt.	3
Textuelle Kohärenzbildung	Strukturierung des Textes durch explizite Kohärenzmarker	Einsatz von Anaphern wie <i>'Diese Regelung'</i> oder <i>'Daher sollte man...'</i> zur Bezugnahme auf vorherige Informationen.	Kaum sprachliche Rückbezüge oder Marker im Text vorhanden. Fehlerhaft.	1
Adressat*innenorientierung	Antizipation des Vorwissens und der Erwartungen der Lesenden	Schüler*innen berücksichtigen in ihren Texten, dass ihre Leser*innen möglicherweise nicht alle Fachbegriffe kennen und erklären diese gegebenenfalls.	Der Text ist einfach formuliert, vermeidet Fachsprache, erklärt nichts aktiv.	3
Adressat*innenorientierung	Verständliche und vollständige Informationsdarstellung, um Missverständnisse zu vermeiden	Ein Schülertext enthält eine klare Einleitung, die den Kontext erklärt, sowie einen Schluss, der die Hauptpunkte zusammenfasst.	Der Text hat eine klare Struktur (These, Begründung, Beispiel), aber einzelne Aussagen bleiben undeutlich.	3
Adressat*innenorientierung	Anpassung der Wortwahl und des Sprachstils an die Zielgruppe	In einer Stellungnahme für die Schule wird ein sachlicher Stil verwendet, während in einem persönlichen Brief eine umgangssprachlichere Formulierung gewählt wird.	Wortwahl und Stil sind sachlich und angemessen für schulischen Kontext.	4
Sprachliche Korrektheit	Korrekte Anwendung grammatikalischer Strukturen in argumentativen Texten	Die Schüler*innen verwenden korrekte Verbformen in ihren Argumentationen.	Verbformen sind korrekt. Einfache, aber stabile Struktur.	4
Sprachliche Korrektheit	Fehlerfreie Verwendung von Tempusformen, insbesondere Präsens und Konjunktiv	Die Stellungnahme enthält korrekte Konjunktivformen bei indirekter Rede: <i>'Er sagte, dass das Verbot notwendig sei.'</i>	Präsens wird korrekt verwendet. Konjunktiv fehlt.	3
Sprachliche Korrektheit	Beachtung der Kasusreaktion in komplexen Satzstrukturen	Richtige Kasusverwendung: <i>'Wegen des Verbots'</i> statt <i>'Wegen dem Verbot'</i> .	Kasus korrekt, keine auffälligen Fehler. Keine komplexen Strukturen zur Beurteilung vorhanden.	3
Orthografie	Beachtung der Groß- und Kleinschreibung nach österreichischem Standard	Die Schüler*innen schreiben <i>'Handynutzung'</i> und <i>'Schulordnung'</i> korrekt nach den Rechtschreibregeln.	Weitgehend korrekt.	4

Orthografie	Vermeidung typischer Fehler bei der Schreibung zusammengesetzter Wörter	Vermeidung von Fehlern wie <i>'Handy Nutzung'</i> statt <i>'Handynutzung'</i> .	Keine Fehler. Keine komplexeren Strukturen vorhanden.	4
Grammatik	Korrekte Verbalvalenz und Satzbau in Haupt- und Nebensätzen	Die Schüler*innen bilden grammatikalisch richtige Sätze mit Konjunktionen wie <i>'weil'</i> und <i>'obwohl'</i> .	Haupt- und Nebensätze korrekt konstruiert. Keine Variation.	3
Syntax	Verwendung klarer und verständlicher Satzstrukturen mit einfacher und komplexer Syntax	Nutzung von Haupt- und Nebensätzen: <i>'Wenn das Handyverbot eingeführt wird, verbessert sich die Konzentration.'</i>	Satzbau ist klar und verständlich. Komplexe Strukturen sind vorhanden, wenn auch sprachlich schlicht.	3
Wortschatz	Erweiterung des Wortschatzes durch den gezielten Einsatz von Synonymen und Fachbegriffen	Synonyme für <i>'schlecht'</i> wie <i>'problematisch'</i> oder <i>'nachteilig'</i> werden gezielt verwendet.	Wortwahl ist funktional, jedoch ohne gezielten Einsatz von Synonymen oder differenzierter Ausdrucksweise.	3
Zeichensetzung	Korrekte Setzung von Satzzeichen zur Verdeutlichung von Argumentationsstrukturen	Korrekte Kommasetzung in Satzgefügen: <i>'Ich bin der Meinung, dass Handys im Unterricht stören, weil sie ablenken.'</i>	Satzzeichen sind weitgehend korrekt gesetzt. Keine komplexen Strukturen.	3
Kohärenz und Kohäsion	Einsatz von Konnektoren zur logischen Verknüpfung von Argumenten	Verwendung von Konnektoren wie <i>'deshalb'</i> , <i>'dennoch'</i> und <i>'außerdem'</i> zur Verknüpfung von Argumenten.	Einfache Konnektoren werden korrekt verwendet, aber nicht vielfältig oder systematisch eingesetzt.	3
Stilistische Angemessenheit	Anpassung des Sprachstils an die argumentative Textsorte	Sachlicher und formeller Stil, Vermeidung von umgangssprachlichen Wendungen wie <i>'voll nervig'</i> .	Der Stil ist sachlich, klar und adressat*innengerecht, aber schlicht.	3
Textstruktur	Gliederung des Textes in Einleitung, Hauptteil und Schluss	Der Text beginnt mit einer These, präsentiert Argumente und endet mit einem Fazit.	Der Text folgt einem klaren Aufbau, jedoch fehlt ein klar formulierter Schlusssatz oder zusammenfassender Abschluss.	3
Überarbeitung	Selbstständige Überarbeitung von Texten auf sprachliche Richtigkeit und Kohärenz	Die Schüler*innen überarbeiten ihre Texte anhand von Feedback und korrigieren Fehler eigenständig (einschließlich Selbstkorrektur).	Einzelne sprachliche Korrekturen sind sichtbar, aber Fehler bleiben bestehen (...denn sie icht verstehen.“)	3

Kompetenzbereiche

Kompetenzbereich	Bewertung	Anzahl der Items
Grammatik	4	1
Orthografie	4	2
Textstruktur	3	1
Zeichensetzung	4	1
Überarbeitung	3	1
Adressat*innenorientierung	3,33	3
Mentale Kohärenzbildung	3,5	2
Sprachliche Korrektheit	3,33	3
Kohärenz und Kohäsion	3	1
Markierung	2,33	3
Stilistische Angemessenheit	3	1
Syntax	3	1
Vertextung	3	2
Wortschatz	3	1
Kontextualisierung	2,5	2
Textuelle Kohärenzbildung	2	2

Handyverbot an Schulen**Aufgabenstellung:**

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
 - Nutze dabei alle Sprachen, die du kannst. Verwende deine Mehrsprachigkeit, um deine Argumente klar zu formulieren. Verwende dafür das Internet, Wörterbücher und andere Hilfsmittel. Übersetze die Argumente anschließend ins Deutsche.
3. Verfasse eine Stellungnahme auf Deutsch, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

За	Проти
мунати инт. на уроках	виован'кає в'д навчання
перекладати	грати на уроках
робити роботу до приватного інтернету	робити небажані речі

Meine Meinung über das Handyverbot
ist das, dass es wirklich recht hat, weil die
Schüler werden kaum oder weniger von
der Stunde abgelenkt. Es wird weniger
im Unterricht gespielt und mehr
zugehört. Auch brauchen wir das Handy
zum Übersetzen und Recherchieren. Ich
glaube, dass es von der Menschen
abhängt ob er oder sie sich im Unterricht
ablenkt oder nicht. Wenn der wirklich
lernen willst, dann wirst du selber
wissen was ist besser und wenn nicht,
dann das dein Schicksal ist. Und diese
Verständnis natürlich kommt mit der Zeit.
Das bedeutet, dass Volksschule und
Mittelschule brauchen das sogenannten
Handyverbot aber weiterführende
Schule - nicht.

103 W.

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

Ich bin 15 Jahre alt.

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

Ukrainisch, Russisch, Englisch, Deutsch, Spanisch

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule	<i>2015-2018</i>	<i>Ukraine</i>
Mittelschule	<i>2018-2024</i>	<i>Ukraine / Österreich</i>
Gymnasium	<i>2024-2024</i>	<i>Österreich</i>
Gesamtschule		
andere:		

4. Wie lange lernst du Deutsch?

☐ weniger als zwei Jahre

☒ zwischen zwei und acht Jahren

zwischen zwei und drei Jahren

☐ mehr als acht Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest.

☐ Standard

☒ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

TR7 – Planungstext

Aufgabenstellung: Handyverbot an Schulen

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
 1. Nutze dabei alle Sprachen, die du kannst. Verwende deine Mehrsprachigkeit, um deine Argumente klar zu formulieren. Verwende dafür das Internet, Wörterbücher und andere Hilfsmittel. Übersetze die Argumente anschließend ins Deutsche.
3. Verfasse eine Stellungnahme auf Deutsch, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Pro und Kontra

За

шукати інфо. на уроках

перекладати

робити фото для записів і інформації

Проти

відволікає від навчання

грати на уроках

робити незвані фото

TR7 – Endtext

Stellungnahme auf Deutsch

Meine Meinung über das Handyverbot ist das, dass es wirklich recht hat, weil die Schüler werden kaum oder weniger von der Stunde abgelenkt. Es wird weniger im Unterricht gespielt und mehr zugehört. Doch brauchen wir das Handy zum Übersetzen und Recherchieren. Ich glaube, dass es von der Menschen abhängt ob er oder sie sich im Unterricht ablenkt oder nicht. Wenn du wirklich lernen willst, dann wirst du selber wissen was ist besser, und wenn nicht, dann das dein Schuld ist. Und diese Verständniss natürlich kommt mit der Zeit. Das bedeutet, dass Volksschule und Mittelschule brachen das sogenannten Handyverbot aber weiterführende Schule – nicht.

103 W.

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

Ich bin 15 Jahre alt.

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

Ukrainisch, Russisch, Englisch, Deutsch, Spanisch

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule	2015–2018	Ukraine
Mittelschule	2018–2024	Ukraine / Österreich
Gymnasium	2024–2027	Österreich

4. Wie lange lernst du Deutsch?

☐ weniger als zwei Jahre

☒ zwischen zwei und acht Jahren (zwischen zwei und drei Jahren)

☐ mehr als acht Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest.

☐ Standard

☒ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

Items zur Messung der Textqualität argumentativer Texte (Translanguaging-Items)

Kompetenzbereich	Item	Beispiel	Bewertung	Punkte
Kontextualisierung	Berücksichtigung von Translanguaging in der Planungsphase (Gruppe A)	Gruppe A darf in der Planungsphase Notizen in ihrer Erstsprache machen, um Ideen zu sammeln, bevor sie die Argumentation auf Deutsch schreiben.	Es wird auf mehrsprachige Ressourcen zurückgegriffen. Die Ausarbeitung bleibt jedoch inhaltlich knapp.	4
Vertextung	Strategische Nutzung von Sprachwissen aus verschiedenen Sprachsystemen in der Planungsphase zur Unterstützung der Argumentation	Schüler*innen aus Gruppe A formulieren ihre Argumente zunächst in ihrer Erstsprache, bevor sie eine einfache deutsche Version erstellen.	Die Argumentationsstruktur deutet auf eine Übertragung aus der Erstsprache hin. Die sprachliche Umsetzung bleibt jedoch ausbaufähig.	3

27-Item-Vorlage zur Messung der Textqualität argumentativer Texte

Kompetenzbereich	Item	Beispiel	Bewertung	Punkte
Kontextualisierung	Situativer Textestieg und -abschluss mit Bezug auf Lebenswelt der Schüler*innen	Die Stellungnahme beginnt mit einer Alltagssituation: <i>'Viele Schüler*innen benutzen Handys in der Pause – aber sollte das erlaubt sein?'</i>	Alltagsthema vorhanden, aber ohne klaren situativen Rahmen.	3
Kontextualisierung	Adressatenorientierung in der Stellungnahme (Berücksichtigung der Perspektive von Lehrkräften und Mitschüler*innen)	Der Text spricht die Leser direkt an: <i>'Du kennst das sicher: Ohne Handy ist es manchmal langweilig, aber...'</i>	Leser*innen werden angesprochen, aber ohne klare Perspektivübernahme oder Zielgruppenbezug.	3
Vertextung	Einbezug und Entkräftung von Gegenargumenten unter Berücksichtigung sprachlicher Vereinfachung und Verständlichkeit	Ein Argument gegen das Handyverbot wird durch ein einfaches Beispiel widerlegt: <i>'Wenn Schüler*innen das Handy benutzen dürfen, lernen sie Verantwortung – aber nicht alle halten sich an die Regeln.'</i>	Gegenargumente werden angedeutet, aber nicht vollständig sprachlich entfaltet oder entkräftet.	2
Vertextung	Kohärente Strukturierung der Stellungnahme durch visuelle Hilfsmittel und einfache Satzstrukturen	Planungstexte enthalten einfache Satzanfänge und Tabellen als Hilfestellung für die Strukturierung.	Grobe Argumentstruktur vorhanden, jedoch mit inhaltlichen Sprüngen und Wiederholungen. Visuelle Hilfestellung bei Planung vorhanden.	3
Markierung	Einsatz von klar verständlichen argumentativen Markern zur Verdeutlichung von Positionen	Einsatz von Formulierungen wie <i>'Ich finde, dass...'</i> (subjektbezogen), <i>'Man könnte darüber nachdenken, dass...'</i> (adressatenbezogen) oder <i>'Forschung zeigt, dass...'</i> (sachbezogen).	Einzelne Marker („weil“, „doch“) vorhanden, aber uneinheitlich und funktional begrenzt.	3
Markierung	Verwendung von gattungstypischen Konnektoren zur Verbesserung der Kohärenz in der Stellungnahme	Verwendung von Konnektoren wie <i>'weil'</i> , <i>'aber'</i> , <i>'deshalb'</i> , um die Argumentation verständlich zu strukturieren.	Gängige und einfache Konnektoren werden verwendet.	3
Markierung	Explizite Hinweise auf argumentationsspezifische Strukturen	Explizite Einleitungen von Abschnitten: <i>'Zuerst erkläre ich...'</i>	Es fehlen explizite Hinweise auf Aufbau oder argumentative Struktur.	1

		<i>'Zusammenfassend bedeutet das...'</i>		
Mentale Kohärenzbildung	Fähigkeit zur logischen, chronologischen und funktionalen Strukturierung von Inhalten vor der sprachlichen Umsetzung	Schüler*innen können Inhalte in die richtige Reihenfolge bringen und erkennen logische Abfolgen.	Argumente sind inhaltlich nachvollziehbar, Übergänge jedoch sprachlich unstimmig.	3
Mentale Kohärenzbildung	Erkennen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und logischen Relationen	Ein Argument wird mit einer logischen Begründung verknüpft: <i>'Handys sollten im Unterricht erlaubt sein, weil sie beim Lernen helfen können.'</i>	Ursache-Wirkungs-Bezüge werden angedeutet, bleiben aber sprachlich unpräzise	2
Textuelle Kohärenzbildung	Verwendung kohäsiver Mittel (Konnektoren, Anaphern, deiktische Mittel) zur Sicherstellung des inhaltlichen Zusammenhangs	Verwendung von Konnektoren wie <i>'denn'</i> , <i>'weil'</i> , <i>'jedoch'</i> , <i>'folglich'</i> , um den Text zusammenhängend zu gestalten.	Vereinzelte Konnektoren vorhanden, kohäsive Mittel wie Anaphern fehlen bzw. sind nicht differenziert.	2
Textuelle Kohärenzbildung	Strukturierung des Textes durch explizite Kohärenzmarker	Einsatz von Anaphern wie <i>'Diese Regelung'</i> oder <i>'Daher sollte man...'</i> zur Bezugnahme auf vorherige Informationen.	Rückverweise kaum vorhanden bzw. unvollständig oder inhaltlich unlogisch.	1
Adressat*innenorientierung	Antizipation des Vorwissens und der Erwartungen der Lesenden	Schüler*innen berücksichtigen in ihren Texten, dass ihre Leser*innen möglicherweise nicht alle Fachbegriffe kennen und erklären diese gegebenenfalls.	Zielgruppe wird implizit adressiert, ohne auf Vorwissen einzugehen.	2
Adressat*innenorientierung	Verständliche und vollständige Informationsdarstellung, um Missverständnisse zu vermeiden	Ein Schülertext enthält eine klare Einleitung, die den Kontext erklärt, sowie einen Schluss, der die Hauptpunkte zusammenfasst.	Hauptaussage ist erkennbar, aber durch sprachliche Unklarheiten eingeschränkt.	2
Adressat*innenorientierung	Anpassung der Wortwahl und des Sprachstils an die Zielgruppe	In einer Stellungnahme für die Schule wird ein sachlicher Stil verwendet, während in einem persönlichen Brief eine umgangssprachlichere Formulierung gewählt wird.	Bemühter sachlicher Stil, aber mit umgangssprachlichen Elementen durchsetzt.	3
Sprachliche Korrektheit	Korrekte Anwendung grammatikalischer Strukturen in argumentativen Texten	Die Schüler*innen verwenden korrekte Verbformen in ihren Argumentationen.	Mehrere grammatische Fehler beeinträchtigen Lesefluss und Verständlichkeit.	2
Sprachliche Korrektheit	Fehlerfreie Verwendung von Tempusformen, insbesondere Präsens und Konjunktiv	Die Stellungnahme enthält korrekte Konjunktivformen bei indirekter Rede: <i>'Er sagte, dass das Verbot notwendig sei.'</i>	Präsens wird verwendet, Konjunktiv fehlt. Temporale Markierungen teilweise fehlerhaft.	2
Sprachliche Korrektheit	Beachtung der Kasusreaktion in komplexen Satzstrukturen	Richtige Kasusverwendung: <i>'Wegen des Verbots'</i> statt <i>'Wegen dem Verbot'</i> .	Fehlerhafte Kasusverwendung in komplexeren Satzstrukturen.	2
Orthografie	Beachtung der Groß- und Kleinschreibung nach österreichischem Standard	Die Schüler*innen schreiben <i>'Handynutzung'</i> und <i>'Schulordnung'</i> korrekt nach den Rechtschreibregeln.	.Weitgehend korrekt, einzelne Fehler vorhanden.	3
Orthografie	Vermeidung typischer Fehler bei der Schreibung zusammengesetzter Wörter	Vermeidung von Fehlern wie <i>'Handy Nutzung'</i> statt <i>'Handynutzung'</i> .	Zusammensetzungen wie „Handyverbot“	3

			korrekt, relevante Beispiele aber selten.	
Grammatik	Korrekte Verbalvalenz und Satzbau in Haupt- und Nebensätzen	Die Schüler*innen bilden grammatikalisch richtige Sätze mit Konjunktionen wie 'weil' und 'obwohl'.	Satzbau instabil, teilweise elliptisch oder fehlerhaft.	2
Syntax	Verwendung klarer und verständlicher Satzstrukturen mit einfacher und komplexer Syntax	Nutzung von Haupt- und Nebensätzen: 'Wenn das Handyverbot eingeführt wird, verbessert sich die Konzentration.'	Sowohl Haupt- als auch Nebensätze vorhanden, jedoch stilistisch wenig klar.	3
Wortschatz	Erweiterung des Wortschatzes durch den gezielten Einsatz von Synonymen und Fachbegriffen	Synonyme für 'schlecht' wie 'problematisch' oder 'nachteilig' werden gezielt verwendet.	Kaum Variation oder gezielter Einsatz elaborierter Ausdrucksformen.	2
Zeichensetzung	Korrekte Setzung von Satzzeichen zur Verdeutlichung von Argumentationsstrukturen	Korrekte Kommasetzung in Satzgefügen: 'Ich bin der Meinung, dass Handys im Unterricht stören, weil sie ablenken.'	Grundlegende Zeichensetzung korrekt, komplexere Strukturen fehlen.	3
Kohärenz und Kohäsion	Einsatz von Konnektoren zur logischen Verknüpfung von Argumenten	Verwendung von Konnektoren wie 'deshalb', 'dennoch' und 'außerdem' zur Verknüpfung von Argumenten.	Einige Konnektoren werden genutzt, jedoch nicht systematisch oder strategisch.	2
Stilistische Angemessenheit	Anpassung des Sprachstils an die argumentative Textsorte	Sachlicher und formeller Stil, Vermeidung von umgangssprachlichen Wendungen wie 'voll nervig'.	Angemessene Intention erkennbar, aber mit stilistischen Brüchen.	2
Textstruktur	Gliederung des Textes in Einleitung, Hauptteil und Schluss	Der Text beginnt mit einer These, präsentiert Argumente und endet mit einem Fazit.	Grobe Gliederung (E-H-S) ist erkennbar, aber ohne explizite Absätze oder Übergänge.	3
Überarbeitung	Selbstständige Überarbeitung von Texten auf sprachliche Richtigkeit und Kohärenz	Die Schüler*innen überarbeiten ihre Texte anhand von Feedback und korrigieren Fehler eigenständig (einschließlich Selbstkorrektur).	Keine Hinweise auf gezielte sprachliche Überarbeitung oder strukturelle Korrekturen.	2

Kompetenzbereiche

Kompetenzbereich	Bewertung	Anzahl der Items
Grammatik	2	1
Orthografie	3	2
Textstruktur	3	1
Zeichensetzung	3	1
Überarbeitung	2	1
Adressat*innenorientierung	2,33	3
Mentale Kohärenzbildung	2,5	2
Sprachliche Korrektheit	2	3
Kohärenz und Kohäsion	2	1
Markierung	2,33	3
Stilistische Angemessenheit	2	1
Syntax	3	1
Vertextung	2,5	2
Wortschatz	2	1
Kontextualisierung	2	2
Textuelle Kohärenzbildung	1,5	2

Handyverbot an Schulen**Aufgabenstellung:**

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
 - Nutze dabei alle Sprachen, die du kannst. Verwende deine Mehrsprachigkeit, um deine Argumente klar zu formulieren. Verwende dafür das Internet, Wörterbücher und andere Hilfsmittel. Übersetze die Argumente anschließend ins Deutsche.
3. Verfasse eine Stellungnahme auf Deutsch, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

- | Pro | Kontra |
|---|-------------------------------------|
| • Acil durumlar için cep telefonu | • Dikkat dağınıklığının azaltılması |
| • Geleceğe hazırlanıyor | • Zorbalığın önlenmesi |
| • Ebeveyn iletişimi | • Gizliliğin korunması |
| • Yaratıcılığın sınırlamaları | • Sessiz mobiller |
| • Öğrenciler bilgi ile her zaman aktif kalabilirler | |

nicht optimal.
Das
Ein Handyverbot an Schulen ist ~~unnötig~~
Handys bieten wertvolle Lernressourcen, fördern
technologische Kompetenzen und gewährleisten
schnelle Kommunikation. Schulen sollten den
verantwortungsbewussten Umgang fördern.
Das Handyverbot hindert auch die
Kreativität des Kindes. Was auch sehr
wichtig ist, ist das die Technologie
die Schüler*innen für die Zukunft vorbereitet.
Das Mobiltelefon ist auch wichtig für
Kommunikation zu den Eltern.
Die Jugendlichen können immer
aktiv für die neuesten Informationen
sein.

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

15 Jahre alt

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

Englisch, Deutsch, Türkisch

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule	2015 - 2020	Österreich
Mittelschule	2024	Österreich
Gymnasium	\	Österreich
Gesamtschule	\	Österreich
andere: Hak	Hak 2024 - 2029	Österreich

4. Wie lange lernst du Deutsch?

☐ weniger als zwei Jahre

☐ zwischen zwei und acht Jahren

☒ mehr als acht Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest.

☐ Standard

☒ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

15 Jahre alt

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

Englisch, Deutsch, Türkisch

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule	2015–2020	Österreich
Mittelschule	–2024	Österreich
Gymnasium		Österreich
Gesamtschule		Österreich
HAK	2024–2029	Österreich

4. Wie lange lernst du Deutsch?

☐ weniger als zwei Jahre

☐ zwischen zwei und acht Jahren

☒ mehr als acht Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest.

☐ Standard

☒ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

TR8 – Planungstext

Aufgabenstellung: Handyverbot an Schulen

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
 - Nutze dabei alle Sprachen, die du kannst. Verwende deine Mehrsprachigkeit, um deine Argumente klar zu formulieren. Verwende dafür das Internet, Wörterbücher und andere Hilfsmittel. Übersetze die Argumente anschließend ins Deutsche.
3. Verfasse eine Stellungnahme auf Deutsch, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Pro und Kontra

Kontra

- Acil durumlar için cep telefonu
- Geleceğe hazırlığını
- Ebeveyn iletişimi
- Yaratıcılığın sınırlamaları
- Öğrenciler bilgi ile her zaman aktif, kabülile

Pro

- Dikkat dağınıklığının azaltılması
- Zorbalığın önlenmesi
- Gizliliğin korunması
- Sessiz moklar

TR8 – Endtext

Stellungnahme auf Deutsch

Das Handyverbot an Schulen ist nicht optimal. Handys bieten wertvolle Lernressourcen, fördern technologische Kompetenzen und gewährleisten schnelle Kommunikation. Schulen sollten den verantwortungsbewussten Umgang fördern. Das Handyverbot hindert auch die Kreativität des Kindes. Was auch sehr wichtig ist, ist dass die Technologie die Schüler*innen für die Zukunft vorbereitet. Das Mobiltelefon ist auch wichtig für Kommunikation zu den Eltern. Die Jugendlichen können immer aktiv für die neuesten Informationen sein.

Items zur Messung der Textqualität argumentativer Texte (Translanguaging-Items)

Kompetenzbereich	Item	Beispiel	Bewertung	Punkte
Kontextualisierung	Berücksichtigung von Translanguaging in der Planungsphase (Gruppe A)	Gruppe A darf in der Planungsphase Notizen in ihrer Erstsprache machen, um Ideen zu sammeln, bevor sie die Argumentation auf Deutsch schreiben.	Die Planung erfolgt in Form einer klar strukturierten Pro-/Kontra-Liste auf Türkisch.	5
Vertextung	Strategische Nutzung von Sprachwissen aus verschiedenen Sprachsystemen in der Planungsphase zur Unterstützung der Argumentation	Schüler*innen aus Gruppe A formulieren ihre Argumente zunächst in ihrer Erstsprache, bevor sie eine einfache deutsche Version erstellen.	Die Überführung der Ideen ins Deutsche erfolgt sprachlich reduziert, aber inhaltlich nachvollziehbar.	4

27-Item-Vorlage zur Messung der Textqualität argumentativer Texte

Kompetenzbereich	Item	Beispiel	Bewertung	Punkte
Kontextualisierung	Situativer TextEinstieg und -abschluss mit Bezug auf Lebenswelt der Schüler*innen	Die Stellungnahme beginnt mit einer Alltagssituation: <i>'Viele Schüler*innen benutzen Handys in der Pause – aber sollte das erlaubt sein?'</i>	Der Text beginnt sachlich, aber ohne konkreten Bezug zur Lebenswelt oder Alltagssituation.	2
Kontextualisierung	Adressatenorientierung in der Stellungnahme (Berücksichtigung der Perspektive von Lehrkräften und Mitschüler*innen)	Der Text spricht die Leser direkt an: <i>'Du kennst das sicher: Ohne Handy ist es manchmal langweilig, aber...'</i>	Keine explizite Ansprache von Lehrpersonen oder Mitschüler*innen, Leser*innenperspektive fehlt.	2
Vertextung	Einbezug und Entkräftung von Gegenargumenten unter Berücksichtigung sprachlicher Vereinfachung und Verständlichkeit	Ein Argument gegen das Handyverbot wird durch ein einfaches Beispiel widerlegt: <i>'Wenn Schüler*innen das Handy benutzen dürfen, lernen sie Verantwortung – aber nicht alle halten sich an die Regeln.'</i>	Es werden ausschließlich eigene Argumente formuliert, Gegenpositionen fehlen.	3
Vertextung	Kohärente Strukturierung der Stellungnahme durch visuelle Hilfsmittel und einfache Satzstrukturen	Planungstexte enthalten einfache Satzanfänge und Tabellen als Hilfestellung für die Strukturierung.	Die Argumente sind logisch angeordnet und inhaltlich verbunden.	4
Markierung	Einsatz von klar verständlichen argumentativen Markern zur Verdeutlichung von Positionen	Einsatz von Formulierungen wie <i>'Ich finde, dass...'</i> (subjektbezogen), <i>'Man könnte darüber nachdenken, dass...'</i> (adressatenbezogen) oder <i>'Forschung zeigt, dass...'</i> (sachbezogen).	Argumentative Markierungen sind vereinzelt implizit vorhanden.	3
Markierung	Verwendung von gattungstypischen Konnektoren zur Verbesserung der Kohärenz in der Stellungnahme	Verwendung von Konnektoren wie <i>'weil', 'aber', 'deshalb'</i> , um die Argumentation verständlich zu strukturieren.	Gängige Konnektoren werden verwendet, aber nicht variantenreich.	3
Markierung	Explizite Hinweise auf argumentationsspezifische Strukturen	Explizite Einleitungen von Abschnitten: <i>'Zuerst erkläre ich...'</i>	Es fehlen metasprachliche Hinweise auf Aufbau	1

		<i>'Zusammenfassend bedeutet das...'</i>	oder Struktur der Argumentation.	
Mentale Kohärenzbildung	Fähigkeit zur logischen, chronologischen und funktionalen Strukturierung von Inhalten vor der sprachlichen Umsetzung	Schüler*innen können Inhalte in die richtige Reihenfolge bringen und erkennen logische Abfolgen.	Die Argumentation folgt einer nachvollziehbaren inhaltlichen Abfolge.	4
Mentale Kohärenzbildung	Erkennen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und logischen Relationen	Ein Argument wird mit einer logischen Begründung verknüpft: <i>'Handys sollten im Unterricht erlaubt sein, weil sie beim Lernen helfen können.'</i>	Kausale Verbindungen sind vorhanden, aber einfach gehalten oder fehlerhaft.	3
Textuelle Kohärenzbildung	Verwendung kohäsiver Mittel (Konnektoren, Anaphern, deiktische Mittel) zur Sicherstellung des inhaltlichen Zusammenhangs	Verwendung von Konnektoren wie <i>'denn'</i> , <i>'weil'</i> , <i>'jedoch'</i> , <i>'folglich'</i> , um den Text zusammenhängend zu gestalten.	Konnektoren vorhanden, aber keine Anaphern oder deiktische Mittel zur Kohäsionssicherung.	2
Textuelle Kohärenzbildung	Strukturierung des Textes durch explizite Kohärenzmarker	Einsatz von Anaphern wie <i>'Diese Regelung'</i> oder <i>'Daher sollte man...'</i> zur Bezugnahme auf vorherige Informationen.	Es fehlen sprachlich markierte Rückbezüge oder explizite Bezugnahmen.	1
Adressat*innenorientierung	Antizipation des Vorwissens und der Erwartungen der Lesenden	Schüler*innen berücksichtigen in ihren Texten, dass ihre Leser*innen möglicherweise nicht alle Fachbegriffe kennen und erklären diese gegebenenfalls.	Keine explizite Berücksichtigung des möglichen Vorwissens der Lesenden.	2
Adressat*innenorientierung	Verständliche und vollständige Informationsdarstellung, um Missverständnisse zu vermeiden	Ein Schülertext enthält eine klare Einleitung, die den Kontext erklärt, sowie einen Schluss, der die Hauptpunkte zusammenfasst.	Die Aussagen sind nachvollziehbar, bleiben aber stellenweise sprachlich allgemein.	3
Adressat*innenorientierung	Anpassung der Wortwahl und des Sprachstils an die Zielgruppe	In einer Stellungnahme für die Schule wird ein sachlicher Stil verwendet, während in einem persönlichen Brief eine umgangssprachlichere Formulierung gewählt wird.	Der Stil ist überwiegend sachlich, jedoch in der sprachlichen Ausformulierung schlicht.	3
Sprachliche Korrektheit	Korrekte Anwendung grammatikalischer Strukturen in argumentativen Texten	Die Schüler*innen verwenden korrekte Verbformen in ihren Argumentationen.	Die grammatikalischen Strukturen sind weitgehend korrekt.	4
Sprachliche Korrektheit	Fehlerfreie Verwendung von Tempusformen, insbesondere Präsens und Konjunktiv	Die Stellungnahme enthält korrekte Konjunktivformen bei indirekter Rede: <i>'Er sagte, dass das Verbot notwendig sei.'</i>	Präsens wird korrekt verwendet. Konjunktiv nicht vorhanden.	3
Sprachliche Korrektheit	Beachtung der Kasusrektion in komplexen Satzstrukturen	Richtige Kasusverwendung: <i>'Wegen des Verbots'</i> statt <i>'Wegen dem Verbot'</i> .	Kasusgebrauch ist korrekt. Wenige, kleinere Fehler.	4
Orthografie	Beachtung der Groß- und Kleinschreibung nach österreichischem Standard	Die Schüler*innen schreiben <i>'Handynutzung'</i> und <i>'Schulordnung'</i> korrekt nach den Rechtschreibregeln.	Keine auffälligen Fehler, Regeln werden eingehalten.	5

Orthografie	Vermeidung typischer Fehler bei der Schreibung zusammengesetzter Wörter	Vermeidung von Fehlern wie <i>'Handy Nutzung'</i> statt <i>'Handynutzung'</i> .	Zusammensetzungen wie „Handyverbot“, „Lernressourcen“ werden korrekt geschrieben.	4
Grammatik	Korrekte Verbalvalenz und Satzbau in Haupt- und Nebensätzen	Die Schüler*innen bilden grammatikalisch richtige Sätze mit Konjunktionen wie <i>'weil'</i> und <i>'obwohl'</i> .	Die Sätze sind grammatikalisch weitgehend vollständig und korrekt gebaut.	4
Syntax	Verwendung klarer und verständlicher Satzstrukturen mit einfacher und komplexer Syntax	Nutzung von Haupt- und Nebensätzen: <i>'Wenn das Handyverbot eingeführt wird, verbessert sich die Konzentration.'</i>	Es werden Haupt- und Nebensätze sinnvoll kombiniert.	4
Wortschatz	Erweiterung des Wortschatzes durch den gezielten Einsatz von Synonymen und Fachbegriffen	Synonyme für <i>'schlecht'</i> wie <i>'problematisch'</i> oder <i>'nachteilig'</i> werden gezielt verwendet.	Verwendung von Fachausdrücken („technologische Kompetenzen“, etc.)	4
Zeichensetzung	Korrekte Setzung von Satzzeichen zur Verdeutlichung von Argumentationsstrukturen	Korrekte Kommasetzung in Satzgefügen: <i>'Ich bin der Meinung, dass Handys im Unterricht stören, weil sie ablenken.'</i>	Satzzeichen werden korrekt eingesetzt. Keine komplexeren Strukturen.	4
Kohärenz und Kohäsion	Einsatz von Konnektoren zur logischen Verknüpfung von Argumenten	Verwendung von Konnektoren wie <i>'deshalb'</i> , <i>'dennoch'</i> und <i>'außerdem'</i> zur Verknüpfung von Argumenten.	Einfache Verbindungen vorhanden, Potenzial für differenzierte Verknüpfungen.	3
Stilistische Angemessenheit	Anpassung des Sprachstils an die argumentative Textsorte	Sachlicher und formeller Stil, Vermeidung von umgangssprachlichen Wendungen wie <i>'voll nervig'</i> .	Angemessen sachlich und strukturiert, auch wenn stilistische Variation ausbaufähig ist.	3
Textstruktur	Gliederung des Textes in Einleitung, Hauptteil und Schluss	Der Text beginnt mit einer These, präsentiert Argumente und endet mit einem Fazit.	Der Text ist klar gegliedert. Fazit ist ausbaufähig.	3
Überarbeitung	Selbstständige Überarbeitung von Texten auf sprachliche Richtigkeit und Kohärenz	Die Schüler*innen überarbeiten ihre Texte anhand von Feedback und korrigieren Fehler eigenständig (einschließlich Selbstkorrektur).	Minimale Hinweise auf sprachliche Überarbeitung.	3

Kompetenzbereiche

Kompetenzbereich	Bewertung	Anzahl der Items
Grammatik	4	1
Orthografie	4,5	2
Textstruktur	3	1
Zeichensetzung	4	1
Überarbeitung	3	1
Adressat*innenorientierung	2,66	3
Mentale Kohärenzbildung	3,5	2
Sprachliche Korrektheit	3,67	3
Kohärenz und Kohäsion	3	1
Markierung	2,33	3
Stilistische Angemessenheit	3	1
Syntax	4	1
Vertextung	3,5	2
Wortschatz	4	1
Kontextualisierung	2	2
Textuelle Kohärenzbildung	1,5	2

Handyverbot an Schulen

Aufgabenstellung:

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
 - Nutze dabei alle Sprachen, die du kannst. Verwende deine Mehrsprachigkeit, um deine Argumente klar zu formulieren. Verwende dafür das Internet, Wörterbücher und andere Hilfsmittel. Übersetze die Argumente anschließend ins Deutsche.
3. Verfasse eine Stellungnahme auf Deutsch, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Pro

Kontra

высокая концентрация
 возможность добавления
 возможность добавления

зависимость от звонка
 использование big problem
 получение информации

Meine Meinung dazu, dass Handys nur in Pause nutzen sollen.
Es kann helfen die Leute den keine Freunde in Schule haben.

Handys ~~is~~ sind sehr toll zu nutzen, aber Manche Kinder zu viel dort sein können. Auch ~~dem~~ ^{ist} Internet sehr gefährlich und viele Information nicht safe ist. Es freut mich, dass Technologie jetzt sehr progressiv sind. Wichtig, dass Kinder surfen in Internet und etwas nicht für Kinder finden, oder ein „Internet Leben“ haben. Kinderheit muss nicht zu Hause mit Handy sein. In der Schule dachte ich Handys in der Pause dürfen sollen, zu erst, Kinder würden in ruhig sitzen und spielen, oder gemeinsam in Handy etwas zeigen. In Unterricht Handys sollen nun Infoschreien. Ich dachte, dass Handys in der Schule wichtig sind, aber nur für telefonieren und Info suchen.

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

15

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

Ukrainisch, Russisch, Englisch, Deutsch

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule	2015 - 2019	Ukraine
Mittelschule	2015 - 2024	Ukraine und Österreich
Gymnasium		
Gesamtschule		
andere:		

4. Wie lange lernst du Deutsch?

☐ weniger als zwei Jahre

☒ zwischen zwei und acht Jahren

☐ mehr als acht Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest.

☒ Standard

☐ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

TR9 – Planungstext

Aufgabenstellung: Handyverbot an Schulen

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
 - a. Nutze dabei alle Sprachen, die du kannst. Verwende deine Mehrsprachigkeit, um deine Argumente klar zu formulieren. Verwende dafür das Internet, Wörterbücher und andere Hilfsmittel. Übersetze die Argumente anschließend ins Deutsche.
3. Verfasse eine Stellungnahme auf Deutsch, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Pro und Kontra

Pro

відсутність концентрації
захватність до навчання
можливість заважати

Kontra

зв'язок на зв'язку
відволікання від проблем
доступ до інформації

TR9 – Endtext

Meine Meinung dazu, dass Handys nur in Pause nutzen sollen. Es kann helfen die Leute den keine Freunden in Schule haben. Handys sind sehr toll zu nutzen, aber manche Kinder zu viel dort sein können. Auch ist dem Internet sehr gefährlich und viele Information nicht safe ist. Es freue mich, dass Technologie jetzt sehr progresirt ist. Wichtig, dass Kinder surfen in Internet und etwas nicht für Kinder finden, oder ein “Internet Leben” haben. Kinderheit muss nicht zu Hause mit Handy sein. In der Schule dachte ich Handys in der Pause dürfen sollen, zu erst, Kinder würden in ruhig sitzen und spielen, oder gemeinsam im Handy etwas zeigen. Im Unterricht Handys sollen nur Info rescheschieren. Ich dachte, dass Handys in der Schule wichtig sind, aber nur für telefonieren und Info suchen.

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

15

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

Ukrainisch, Russisch, Englisch, Deutsch

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule	2015–2019	Ukraine
Mittelschule	2019–2024	Ukraine und Österreich

4. Wie lange lernst du Deutsch?

☐ weniger als zwei Jahre

☒ zwischen zwei und acht Jahren

☐ mehr als acht Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest.

☒ Standard

☐ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

Items zur Messung der Textqualität argumentativer Texte (Translanguaging-Items)

Kompetenzbereich	Item	Beispiel	Bewertung	Punkte
Kontextualisierung	Berücksichtigung von Translanguaging in der Planungsphase (Gruppe A)	Gruppe A darf in der Planungsphase Notizen in ihrer Erstsprache machen, um Ideen zu sammeln, bevor sie die Argumentation auf Deutsch schreiben.	Es wird eigene Mehrsprachigkeit in der Planungsphase zur thematischen Annäherung genutzt.	4
Vertextung	Strategische Nutzung von Sprachwissen aus verschiedenen Sprachsystemen in der Planungsphase zur Unterstützung der Argumentation	Schüler*innen aus Gruppe A formulieren ihre Argumente zunächst in ihrer Erstsprache, bevor sie eine einfache deutsche Version erstellen.	Die Nutzung von Sprachwissen erfolgt funktional und sichtbar.	4

27-Item-Vorlage zur Messung der Textqualität argumentativer Texte

Kompetenzbereich	Item	Beispiel	Bewertung	Punkte
Kontextualisierung	Situativer Textestieg und -abschluss mit Bezug auf Lebenswelt der Schüler*innen	Die Stellungnahme beginnt mit einer Alltagssituation: <i>'Viele Schüler*innen benutzen Handys in der Pause – aber sollte das erlaubt sein?'</i>	Der Text beginnt mit einem allgemeinen Bezug zur Nutzung von Handy in der Pause und verweist auf alltägliche Situationen. Sprachlich könnte man dies anders formulieren.	4
Kontextualisierung	Adressatenorientierung in der Stellungnahme (Berücksichtigung der Perspektive von Lehrkräften und Mitschüler*innen)	Der Text spricht die Leser direkt an: <i>'Du kennst das sicher: Ohne Handy ist es manchmal langweilig, aber...'</i>	Eine explizite Anrede fehlt. Die Perspektive von Mitschüler*innen und Lehrkräften wird implizit angedeutet.	3
Vertextung	Einbezug und Entkräftung von Gegenargumenten unter Berücksichtigung sprachlicher Vereinfachung und Verständlichkeit	Ein Argument gegen das Handyverbot wird durch ein einfaches Beispiel widerlegt: <i>'Wenn Schüler*innen das Handy benutzen dürfen, lernen sie Verantwortung – aber nicht alle halten sich an die Regeln.'</i>	Es werden sowohl Pro- als auch Kontraargumente genannt, aber keine gezielte Entkräftung gegenteiliger Argumente erfolgt.	3
Vertextung	Kohärente Strukturierung der Stellungnahme durch visuelle Hilfsmittel und einfache Satzstrukturen	Planungstexte enthalten einfache Satzanfänge und Tabellen als Hilfestellung für die Strukturierung.	Visuelle Hilfsmittel in Planungsphase vorhanden. Struktur ist erkennbar.	4
Markierung	Einsatz von klar verständlichen argumentativen Markern zur Verdeutlichung von Positionen	Einsatz von Formulierungen wie <i>'Ich finde, dass...'</i> (subjektbezogen), <i>'Man könnte darüber nachdenken, dass...'</i> (adressatenbezogen) oder <i>'Forschung zeigt, dass...'</i> (sachbezogen).	Subjektbezogene Markierungen vorhanden. Andere Markierungen fehlen.	3
Markierung	Verwendung von gattungstypischen Konnektoren zur Verbesserung der Kohärenz in der Stellungnahme	Verwendung von Konnektoren wie <i>'weil', 'aber', 'deshalb'</i> , um die Argumentation verständlich zu strukturieren.	Es werden einige einfache Konnektoren verwendet („aber“, „zu erst“), allerdings nicht systematisch. Grammatikalische Fehler beeinträchtigen die Verständlichkeit der Satzverknüpfungen.	3

Markierung	Explizite Hinweise auf argumentationsspezifische Strukturen	Explizite Einleitungen von Abschnitten: 'Zuerst erkläre ich...', 'Zusammenfassend bedeutet das...'	Keine expliziten Abschnittsmarker vorhanden. Die Gliederung ist implizit, aber nicht sprachlich markiert.	2
Mentale Kohärenzbildung	Fähigkeit zur logischen, chronologischen und funktionalen Strukturierung von Inhalten vor der sprachlichen Umsetzung	Schüler*innen können Inhalte in die richtige Reihenfolge bringen und erkennen logische Abfolgen.	Der Text folgt einer nachvollziehbaren Grundstruktur (Meinung – Begründungen – Beispiele – Fazit), jedoch nicht konsequent chronologisch oder logisch differenziert.	3
Mentale Kohärenzbildung	Erkennen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und logischen Relationen	Ein Argument wird mit einer logischen Begründung verknüpft: 'Handys sollten im Unterricht erlaubt sein, weil sie beim Lernen helfen können.'	Einige kausale Bezüge sind vorhanden, doch diese sind sprachlich ungenau oder fehlerhaft („weil das Internet gefährlich ist“, „wenn Kinder surfen...“)	3
Textuelle Kohärenzbildung	Verwendung kohäsiver Mittel (Konnektoren, Anaphern, deiktische Mittel) zur Sicherstellung des inhaltlichen Zusammenhangs	Verwendung von Konnektoren wie 'denn', 'weil', 'jedoch', 'folglich', um den Text zusammenhängend zu gestalten.	Einzelne einfache Konnektoren werden verwendet, jedoch ohne klare kohäsive Wirkung. Fehlende syntaktische Einbindung reduziert die Textkohärenz.	3
Textuelle Kohärenzbildung	Strukturierung des Textes durch explizite Kohärenzmarker	Einsatz von Anaphern wie 'Diese Regelung' oder 'Daher sollte man...' zur Bezugnahme auf vorherige Informationen.	Fehlt vollständig.	1
Adressat*innenorientierung	Antizipation des Vorwissens und der Erwartungen der Lesenden	Schüler*innen berücksichtigen in ihren Texten, dass ihre Leser*innen möglicherweise nicht alle Fachbegriffe kennen und erklären diese gegebenenfalls.	Es wird nicht auf Wissenslücken eingegangen, Fachbegriffe bleiben undefiniert. Kaum Anpassung an Leser*innenperspektive erkennbar.	2
Adressat*innenorientierung	Verständliche und vollständige Informationsdarstellung, um Missverständnisse zu vermeiden	Ein Schülertext enthält eine klare Einleitung, die den Kontext erklärt, sowie einen Schluss, der die Hauptpunkte zusammenfasst.	Die Argumente sind erkennbar, aber sprachlich oft unklar und lückenhaft. Fehlende Einleitung oder Fazitstruktur erschwert das Textverständnis.	1
Adressat*innenorientierung	Anpassung der Wortwahl und des Sprachstils an die Zielgruppe	In einer Stellungnahme für die Schule wird ein sachlicher Stil verwendet, während in einem persönlichen Brief eine umgangssprachlichere Formulierung gewählt wird.	Der Stil ist einfach, aber nicht konsequent sachlich oder zielgerichtet. Umgangssprachliche Wendungen mischen sich mit unklarer Formulierung („es freue mich...“, „nicht safe ist“).	3
Sprachliche Korrektheit	Korrekte Anwendung grammatikalischer Strukturen in argumentativen Texten	Die Schüler*innen verwenden korrekte Verbformen in ihren Argumentationen.	Mehrere Fehler im Satzbau und Verbformen. Argumentative Klarheit leidet.	2
Sprachliche Korrektheit	Fehlerfreie Verwendung von Tempusformen, insbesondere Präsens und Konjunktiv	Die Stellungnahme enthält korrekte Konjunktivformen bei indirekter Rede: 'Er sagte, dass das Verbot notwendig sei.'	Tempus ist meist Präsens, jedoch mit Fehlern wie „es freue mich“. Kein Konjunktiv	2
Sprachliche Korrektheit	Beachtung der Kasusrektion in komplexen Satzstrukturen	Richtige Kasusverwendung: 'Wegen des Verbots'	Fehlerhafte Kasusverwendung („in	2

		statt 'Wegen dem Verbot'.	Schule“, den keine Freunden“)	
Orthografie	Beachtung der Groß- und Kleinschreibung nach österreichischem Standard	Die Schüler*innen schreiben 'Handynutzung' und 'Schulordnung' korrekt nach den Rechtschreibregeln.	.Mehrere Fehler („Kinderheit“, etc.). Groß- und Kleinschreibung nicht durchgängig korrekt.	2
Orthografie	Vermeidung typischer Fehler bei der Schreibung zusammengesetzter Wörter	Vermeidung von Fehlern wie 'Handy Nutzung' statt 'Handynutzung'.	Fehlerhafte Schreibung von Wörtern. Kein konsistenter Gebrauch von Komposita.	2
Grammatik	Korrekte Verbalvalenz und Satzbau in Haupt- und Nebensätzen	Die Schüler*innen bilden grammatikalisch richtige Sätze mit Konjunktionen wie 'weil' und 'obwohl'.	Satzbau oft fehlerhaft, in Nebensätzen. Valenzfehler wie „Es kann helfen die Leute den“.	2
Syntax	Verwendung klarer und verständlicher Satzstrukturen mit einfacher und komplexer Syntax	Nutzung von Haupt- und Nebensätzen: 'Wenn das Handyverbot eingeführt wird, verbessert sich die Konzentration.'	Einfache Syntax mit häufig unklaren oder inkorrekten Strukturen. Komplexe Sätze meist fehlerhaft.	2
Wortschatz	Erweiterung des Wortschatzes durch den gezielten Einsatz von Synonymen und Fachbegriffen	Synonyme für 'schlecht' wie 'problematisch' oder 'nachteilig' werden gezielt verwendet.	Wortschatz einfach. Wiederholungen wie „Handys“ häufig, kaum Synonyme oder fachsprachliche Ausdrücke.	2
Zeichensetzung	Korrekte Setzung von Satzzeichen zur Verdeutlichung von Argumentationsstrukturen	Korrekte Kommasetzung in Satzgefügen: 'Ich bin der Meinung, dass Handys im Unterricht stören, weil sie ablenken.'	Zeichensetzung teils fehlerhaft oder nicht vorhanden. Satzgrenzen sind oft unklar.	2
Kohärenz und Kohäsion	Einsatz von Konnektoren zur logischen Verknüpfung von Argumenten	Verwendung von Konnektoren wie 'deshalb', 'dennoch' und 'außerdem' zur Verknüpfung von Argumenten.	Einige einfache Konnektoren wie „aber“, „zu erst“, aber nicht durchgängig logisch. Strukturelle Verbindungen schwach.	2
Stilistische Angemessenheit	Anpassung des Sprachstils an die argumentative Textsorte	Sachlicher und formeller Stil, Vermeidung von umgangssprachlichen Wendungen wie 'voll nervig'.	Stil wirkt alltagssprachlich („sehr toll“, „nicht safe“). Kein klarer argumentativer Stil.	2
Textstruktur	Gliederung des Textes in Einleitung, Hauptteil und Schluss	Der Text beginnt mit einer These, präsentiert Argumente und endet mit einem Fazit.	Gliederung ansatzweise vorhanden: Meinung – Argumente – Schluss, aber unsauber umgesetzt.	3
Überarbeitung	Selbstständige Überarbeitung von Texten auf sprachliche Richtigkeit und Kohärenz	Die Schüler*innen überarbeiten ihre Texte anhand von Feedback und korrigieren Fehler eigenständig (einschließlich Selbstkorrektur).	Minimale Hinweise auf Überarbeitung, sprachliche Fehler bleiben bestehen.	2

Kompetenzbereiche

Kompetenzbereich	Bewertung	Anzahl der Items
Grammatik	2	1
Orthografie	2	2
Textstruktur	3	1
Zeichensetzung	2	1
Überarbeitung	2	1
Adressat*innenorientierung	2	3
Mentale Kohärenzbildung	3	2
Sprachliche Korrektheit	2	3
Kohärenz und Kohäsion	2	1
Markierung	2,67	3
Stilistische Angemessenheit	2	1
Syntax	2	1
Vertextung	3,5	2
Wortschatz	2	1
Kontextualisierung	3,5	2
Textuelle Kohärenzbildung	2	2

TR 10

Handyverbot an Schulen

Aufgabenstellung:

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
 - Nutze dabei alle Sprachen, die du kannst. Verwende deine Mehrsprachigkeit, um deine Argumente klar zu formulieren. Verwende dafür das Internet, Wörterbücher und andere Hilfsmittel. Übersetze die Argumente anschließend ins Deutsche.
3. Verfasse eine Stellungnahme auf Deutsch, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Pro - Argumente	Kontra
Handys lenken lenken Schüler oder Schülerinnen im Unterricht ab.	Handys helfen bei Hausaufgaben und Recherchen.
Ohne Handys gibt es weniger Online-Mobbing.	Schüler oder Schülerinnen lernen, Handys Handys Handys richtig zu benutzen.

Handys lenken Schüler im Unterricht

ab. Ohne Handys können Schüler besser aufpassen und mehr lernen.

Außerdem reden sie ohne Handys mehr miteinander und verbessern ihre sozialen Fähigkeiten. Ein

Handyverbot hilft auch, Cybermobbing zu reduzieren, weil Schüler weniger Möglichkeiten haben, online andere zu

ärgern. Weniger Handys bedeuten auch

weniger Bildschirmzeit, was ~~schlecht~~ gut für die Gesundheit ist. Insgesamt

sorgt ein Handyverbot für eine ruhiger und bessere Lernumgebung.

Deshalb ~~es~~ finde ich, dass ein Handyverbot an Schulen sinnvoll ist.

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

15

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

Deutsch

Ukrainisch

Russisch

Englisch

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule	2015-2019	Ukraine
Mittelschule	2019-2024	Ukraine, Österreich
Gymnasium		
Gesamtschule		
andere:		

4. Wie lange lernst du Deutsch?

☒ weniger als zwei Jahre

☐ zwischen zwei und acht Jahren

☐ mehr als acht Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest.

☒ Standard

☐ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

TR10 – Planungstext

Aufgabenstellung: Handyverbot an Schulen

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
 - a. Nutze dabei alle Sprachen, die du kannst. Verwende deine Mehrsprachigkeit, um deine Argumente klar zu formulieren. Verwende dafür das Internet, Wörterbücher und andere Hilfsmittel. Übersetze die Argumente anschließend ins Deutsche.
3. Verfasse eine Stellungnahme auf Deutsch, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Pro und Kontra

Pro-Argumente

Handys lenken Schüler oder Schülerinnen im Unterricht ab.
Ohne Handys gibt es weniger Online-Mobbing.

Kontra

Handys helfen bei Hausaufgaben und Recherchen.
Schüler oder Schülerinnen lernen, Handys richtig zu benutzen.

TR10 – Endtext

Stellungnahme auf Deutsch

Handys lenken Schüler im Unterricht ab. Ohne Handys können Schüler besser aufpassen und mehr lernen. Außerdem reden sie ohne Handys mehr miteinander und verbessern ihre sozialen Fähigkeiten. Ein Handyverbot hilft auch, Cybermobbing zu reduzieren, weil Schüler weniger Möglichkeiten haben, online andere zu ärgern. Weniger Handys bedeuten auch weniger Bildschirmzeit, was gut für die Gesundheit ist. Insgesamt sorgt ein Handyverbot für eine ruhigere und bessere Lernumgebung. Deshalb finde ich, dass ein Handyverbot an Schulen sinnvoll ist.

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

15

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

Deutsch, Russisch, Ukrainisch, Englisch

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule	2015–2019	Ukraine
Mittelschule	2019–2024	Ukraine, Österreich

4. Wie lange lernst du Deutsch?

☒ weniger als zwei Jahre

☐ zwischen zwei und acht Jahren

☐ mehr als acht Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest.

☒ Standard

☐ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

Items zur Messung der Textqualität argumentativer Texte (Translanguaging-Items)

Kompetenzbereich	Item	Beispiel	Bewertung	Punkte
Kontextualisierung	Berücksichtigung von Translanguaging in der Planungsphase (Gruppe A)	Gruppe A darf in der Planungsphase Notizen in ihrer Erstsprache machen, um Ideen zu sammeln, bevor sie die Argumentation auf Deutsch schreiben.	Keine Hinweise auf den Einsatz einer anderen Sprache zur Ideenfindung oder Planung. Die Argumente erscheinen rein auf Deutsch formuliert.	1
Vertextung	Strategische Nutzung von Sprachwissen aus verschiedenen Sprachsystemen in der Planungsphase zur Unterstützung der Argumentation	Schüler*innen aus Gruppe A formulieren ihre Argumente zunächst in ihrer Erstsprache, bevor sie eine einfache deutsche Version erstellen.	Keine mehrsprachige Ressourcennutzung erkennbar.	1

27-Item-Vorlage zur Messung der Textqualität argumentativer Texte

Kompetenzbereich	Item	Beispiel	Bewertung	Punkte
Kontextualisierung	Situativer Textestieg und -abschluss mit Bezug auf Lebenswelt der Schüler*innen	Die Stellungnahme beginnt mit einer Alltagssituation: <i>'Viele Schüler*innen benutzen Handys in der Pause – aber sollte das erlaubt sein?'</i>	Der Einstieg bezieht sich allgemein auf Schule und Lernen, aber ohne direkten Bezug zur Lebenswelt der Schüler*innen. Auch Schluss bleibt allgemein.	3
Kontextualisierung	Adressatenorientierung in der Stellungnahme (Berücksichtigung der Perspektive von Lehrkräften und Mitschüler*innen)	Der Text spricht die Leser direkt an: <i>'Du kennst das sicher: Ohne Handy ist es manchmal langweilig, aber...'</i>	Keine direkte Anrede oder expliziter Bezug auf andere schulische Akteure. Perspektiven anderer bleiben unausgesprochen.	2
Vertextung	Einbezug und Entkräftung von Gegenargumenten unter Berücksichtigung sprachlicher Vereinfachung und Verständlichkeit	Ein Argument gegen das Handyverbot wird durch ein einfaches Beispiel widerlegt: <i>'Wenn Schüler*innen das Handy benutzen dürfen, lernen sie Verantwortung – aber nicht alle halten sich an die Regeln.'</i>	Es werden ausschließlich Pro-Argumente genannt. Gegenpositionen fehlen.	1
Vertextung	Kohärente Strukturierung der Stellungnahme durch visuelle Hilfsmittel und einfache Satzstrukturen	Planungstexte enthalten einfache Satzanfänge und Tabellen als Hilfestellung für die Strukturierung.	Der Text ist klar gegliedert, folgt einer logischen Struktur mit zusammenhängenden Argumenten.	4
Markierung	Einsatz von klar verständlichen argumentativen Markern zur Verdeutlichung von Positionen	Einsatz von Formulierungen wie <i>'Ich finde, dass...'</i> (subjektbezogen), <i>'Man könnte darüber nachdenken, dass...'</i> (adressatenbezogen) oder <i>'Forschung zeigt, dass...'</i> (sachbezogen).	Ein einfacher subjektbezogener Marker („deshalb finde ich...“) wird genutzt, weitere differenzierende Marker fehlen.	3
Markierung	Verwendung von gattungstypischen Konnektoren zur Verbesserung der Kohärenz in der Stellungnahme	Verwendung von Konnektoren wie <i>'weil'</i> , <i>'aber'</i> , <i>'deshalb'</i> , um die Argumentation verständlich zu strukturieren.	Konnektoren wie „weil“, „außerdem“, „deshalb“ sind vorhanden.	4

Markierung	Explizite Hinweise auf argumentationsspezifische Strukturen	Explizite Einleitungen von Abschnitten: <i>'Zuerst erkläre ich...'</i> , <i>'Zusammenfassend bedeutet das...'</i> .	Wenige sprachliche Abschnittsmarker („Insgesamt“) vorhanden.	3
Mentale Kohärenzbildung	Fähigkeit zur logischen, chronologischen und funktionalen Strukturierung von Inhalten vor der sprachlichen Umsetzung	Schüler*innen können Inhalte in die richtige Reihenfolge bringen und erkennen logische Abfolgen.	Der Text ist klar gegliedert, Argumente bauen sinnvoll aufeinander auf.	4
Mentale Kohärenzbildung	Erkennen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und logischen Relationen	Ein Argument wird mit einer logischen Begründung verknüpft: <i>'Handys sollten im Unterricht erlaubt sein, weil sie beim Lernen helfen können.'</i>	Kausale Verknüpfungen sind vorhanden („weil Schüler weniger Möglichkeiten haben, online andere zu ärgern.“)	4
Textuelle Kohärenzbildung	Verwendung kohäsiver Mittel (Konnektoren, Anaphern, deiktische Mittel) zur Sicherstellung des inhaltlichen Zusammenhangs	Verwendung von Konnektoren wie <i>'denn'</i> , <i>'weil'</i> , <i>'jedoch'</i> , <i>'folglich'</i> , um den Text zusammenhängend zu gestalten.	Konnektoren („weil“, „deshalb“, „außerdem“) werden verwendet.	4
Textuelle Kohärenzbildung	Strukturierung des Textes durch explizite Kohärenzmarker	Einsatz von Anaphern wie <i>'Diese Regelung'</i> oder <i>'Daher sollte man...'</i> zur Bezugnahme auf vorherige Informationen.	Explizite Anaphern oder Wiederaufnahmen fehlen.	2
Adressat*innenorientierung	Antizipation des Vorwissens und der Erwartungen der Lesenden	Schüler*innen berücksichtigen in ihren Texten, dass ihre Leser*innen möglicherweise nicht alle Fachbegriffe kennen und erklären diese gegebenenfalls.	Fachbegriffe werden nicht erklärt, Text bleibt allgemein.	2
Adressat*innenorientierung	Verständliche und vollständige Informationsdarstellung, um Missverständnisse zu vermeiden	Ein Schülertext enthält eine klare Einleitung, die den Kontext erklärt, sowie einen Schluss, der die Hauptpunkte zusammenfasst.	Informationen sind nachvollziehbar, es fehlt aber ein klarer Einstieg, sowie ein zusammenfassender Schluss.	3
Adressat*innenorientierung	Anpassung der Wortwahl und des Sprachstils an die Zielgruppe	In einer Stellungnahme für die Schule wird ein sachlicher Stil verwendet, während in einem persönlichen Brief eine umgangssprachlichere Formulierung gewählt wird.	Wortwahl ist einfach, aber sachlich. Keine groben Stilbrüche.	3
Sprachliche Korrektheit	Korrekte Anwendung grammatikalischer Strukturen in argumentativen Texten	Die Schüler*innen verwenden korrekte Verbformen in ihren Argumentationen.	Kaum Fehler, Satzbau ist weitgehend korrekt.	4
Sprachliche Korrektheit	Fehlerfreie Verwendung von Tempusformen, insbesondere Präsens und Konjunktiv	Die Stellungnahme enthält korrekte Konjunktivformen bei indirekter Rede: <i>'Er sagte, dass das Verbot notwendig sei.'</i>	Präsens durchgehend verwendet. Kein Konjunktiv.	3
Sprachliche Korrektheit	Beachtung der Kasusrektion in komplexen Satzstrukturen	Richtige Kasusverwendung: <i>'Wegen des Verbots'</i> statt <i>'Wegen dem Verbot'</i> .	Kasus überwiegend korrekt. Text ist aber sprachlich eher einfach gehalten.	4
Orthografie	Beachtung der Groß- und Kleinschreibung nach österreichischem Standard	Die Schüler*innen schreiben <i>'Handynutzung'</i> und <i>'Schulordnung'</i> korrekt nach den Rechtschreibregeln.	.Keine auffälligen Fehler.	5

Orthografie	Vermeidung typischer Fehler bei der Schreibung zusammengesetzter Wörter	Vermeidung von Fehlern wie <i>'Handy Nutzung'</i> statt <i>'Handynutzung'</i> .	Zusammengesetzte Wörter werden korrekt geschrieben.	5
Grammatik	Korrekte Verbalvalenz und Satzbau in Haupt- und Nebensätzen	Die Schüler*innen bilden grammatikalisch richtige Sätze mit Konjunktionen wie <i>'weil'</i> und <i>'obwohl'</i> .	Strukturierte Sätze mit Konjunktionen.	4
Syntax	Verwendung klarer und verständlicher Satzstrukturen mit einfacher und komplexer Syntax	Nutzung von Haupt- und Nebensätzen: <i>'Wenn das Handyverbot eingeführt wird, verbessert sich die Konzentration.'</i>	Korrekte Haupt- und Nebensätze mit Konjunktionen.	4
Wortschatz	Erweiterung des Wortschatzes durch den gezielten Einsatz von Synonymen und Fachbegriffen	Synonyme für <i>'schlecht'</i> wie <i>'problematisch'</i> oder <i>'nachteilig'</i> werden gezielt verwendet.	Wortschatz ist korrekt, aber könnte noch differenzierter sein.	3
Zeichensetzung	Korrekte Setzung von Satzzeichen zur Verdeutlichung von Argumentationsstrukturen	Korrekte Kommasetzung in Satzgefügen: <i>'Ich bin der Meinung, dass Handys im Unterricht stören, weil sie ablenken.'</i>	Zeichensetzung weitgehend korrekt.	4
Kohärenz und Kohäsion	Einsatz von Konnektoren zur logischen Verknüpfung von Argumenten	Verwendung von Konnektoren wie <i>'deshalb'</i> , <i>'dennoch'</i> und <i>'außerdem'</i> zur Verknüpfung von Argumenten.	Konnektoren vorhanden, wenn auch nicht vielfältig.	4
Stilistische Angemessenheit	Anpassung des Sprachstils an die argumentative Textsorte	Sachlicher und formeller Stil, Vermeidung von umgangssprachlichen Wendungen wie <i>'voll nervig'</i> .	Stil ist sachlich, keine umgangssprachlichen Formulierungen.	5
Textstruktur	Gliederung des Textes in Einleitung, Hauptteil und Schluss	Der Text beginnt mit einer These, präsentiert Argumente und endet mit einem Fazit.	Die Struktur ist klar (Einstieg, Argumente, Fazit).	4
Überarbeitung	Selbstständige Überarbeitung von Texten auf sprachliche Richtigkeit und Kohärenz	Die Schüler*innen überarbeiten ihre Texte anhand von Feedback und korrigieren Fehler eigenständig (einschließlich Selbstkorrektur).	Wenige Hinweise auf Überarbeitung.	3

Kompetenzbereiche

Kompetenzbereich	Bewertung	Anzahl der Items
Grammatik	4	1
Orthografie	5	2
Textstruktur	4	1
Zeichensetzung	4	1
Überarbeitung	3	1
Adressat*innenorientierung	2,67	3
Mentale Kohärenzbildung	4	2
Sprachliche Korrektheit	3,67	3
Kohärenz und Kohäsion	4	1
Markierung	3,33	3
Stilistische Angemessenheit	5	1
Syntax	4	1
Vertextung	2,5	2
Wortschatz	3	1
Kontextualisierung	2,5	2
Textuelle Kohärenzbildung	3	2

OTR1

Handyverbot an Schulen

Aufgabenstellung:

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
3. Verfasse eine Stellungnahme, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Pro	Contra
• Schüler können sich konzentrieren • bessere Note haben • nicht sekimmeln • Schü	• nicht kommunizieren miteinander in der Schule • Schüler dürfen nicht seine Mutter anrufen • Schüler dürfen nicht übersetzen

OTR1

● Handyverbot an Schulen
Ich glaube, dass Handy an Schulen nicht gut ist, weil mit Handy Schüler sich nicht konzentrieren können. Und wenn Kinder kein Handy an Unterricht hat, dann kann er konzentrieren und bessere Note haben, und dann auch in weiterführende Schule erwerben. Aber es gibt auch gegen Handyverbot, zum Beispiel nicht übersetzen,

● Viele Kindern kommen aus ~~eine~~ einem anderen Land und können nicht auf Deutsch sprechen und die brauchen Übersetzer.

Meine Meinung nach gibt es besser Handyverbot an Schulen, weil das Disziplin ist.

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

Ich bin 16 Jahre alt.

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

Ich spreche auf Ukrainisch, Russisch, Deutsch und Englisch.

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule	2014 - 2018	Ukraine
Mittelschule	2018 - 2022	Ukraine und Österreich
Gymnasium		
Gesamtschule		
andere:		

4. Wie lange lernst du Deutsch?

☒ weniger als zwei Jahre

☒ ^{zwei Jahre} zwischen zwei und acht Jahren

☐ mehr als acht Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest.

☐ Standard

☒ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

OTR1 – Planungstext

Handyverbot an Schulen

Aufgabenstellung:

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
3. Verfasse eine Stellungnahme, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Pro	Contra
• Schüler können sich konzentrieren • bessere Note haben • nicht schummeln	• nicht kommunizieren miteinander in der Schule • Schüler dürfen nicht seine Mutter anrufen • Schüler dürfen nicht übersetzen

OTR1 – Endtext

Stellungnahme: Handyverbot an Schulen

Ich glaube, dass Handy an Schulen nicht gut ist, weil mit Handy Schüler sich nicht konzentrieren können. Und wenn Kinder kein Handy im Unterricht hat, dann kann er konzentrieren und bessere Note haben, und dann auch in weiterführende Schule erwerben. Aber es gibt auch gegen Handyverbot, zum Beispiel nicht übersetzen. Viele Kindern kommen aus einem anderen Land und können nicht auf Deutsch sprechen und die brauchen Übersetzer. Meine Meinung nach gibt es besser Handyverbot an Schulen, weil das Disziplin ist.

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?
Ich bin 16 Jahre alt.
2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)
Ich spreche auf Ukrainisch, Russisch, Deutsch und Englisch.
3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule	2014–2018	Ukraine
Mittelschule	2018–2023	Ukraine und Österreich
Gymnasium		
Gesamtschule		
andere:		

4. Wie lange lernst du Deutsch?
☒ weniger als zwei Jahre (zwei Jahre)
☒ zwischen zwei und acht Jahren
5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest:
☒ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

27-Item-Vorlage zur Messung der Textqualität argumentativer Texte

Kompetenzbereich	Item	Beispiel	Bewertung	Punkte
Kontextualisierung	Situativer TextEinstieg und -abschluss mit Bezug auf Lebenswelt der Schüler*innen	Die Stellungnahme beginnt mit einer Alltagssituation: <i>'Viele Schüler*innen benutzen Handys in der Pause – aber sollte das erlaubt sein?'</i>	Bezug zum Schulkontext ist gegeben, aber der Einstieg ist sprachlich einfach und ohne klare Situiertheit.	3
Kontextualisierung	Adressatenorientierung in der Stellungnahme (Berücksichtigung der Perspektive von Lehrkräften und Mitschüler*innen)	Der Text spricht die Leser direkt an: <i>'Du kennst das sicher: Ohne Handy ist es manchmal langweilig, aber...'</i>	Keine direkte Ansprache an Leser*innen oder Bezug zu Lehrkräften/Mitschüler*innen.	2
Vertextung	Einbezug und Entkräftung von Gegenargumenten unter Berücksichtigung sprachlicher Vereinfachung und Verständlichkeit	Ein Argument gegen das Handyverbot wird durch ein einfaches Beispiel widerlegt: <i>'Wenn Schüler*innen das Handy benutzen dürfen, lernen sie Verantwortung – aber nicht alle halten sich an die Regeln.'</i>	Ein Gegenargument („nicht übersetzen“) wird genannt, aber nicht sprachlich klar entkräftet.	3
Vertextung	Kohärente Strukturierung der Stellungnahme durch visuelle Hilfsmittel und einfache Satzstrukturen	Planungstexte enthalten einfache Satzanfänge und Tabellen als Hilfestellung für die Strukturierung.	Grobe Struktur vorhanden (These – Argumente – Schluss) erkennbar. Visuelle Hilfsmittel in der Planung vorhanden.	4
Markierung	Einsatz von klar verständlichen argumentativen Markern zur Verdeutlichung von Positionen	Einsatz von Formulierungen wie <i>'Ich finde, dass...'</i> (subjektbezogen), <i>'Man könnte darüber nachdenken, dass...'</i> (adressatenbezogen) oder <i>'Forschung zeigt, dass...'</i> (sachbezogen).	Subjektbezogene Marker werden verwendet, jedoch fehlerhaft.	3
Markierung	Verwendung von gattungstypischen Konnektoren zur Verbesserung der Kohärenz in der Stellungnahme	Verwendung von Konnektoren wie <i>'weil', 'aber', 'deshalb'</i> , um die Argumentation verständlich zu strukturieren.	Einfache Konnektoren verwendet, jedoch oft. Fehlerhaft integriert oder redundant.	3
Markierung	Explizite Hinweise auf argumentationsspezifische Strukturen	Explizite Einleitungen von Abschnitten: <i>'Zuerst erkläre ich...'</i> , <i>'Zusammenfassend bedeutet das...'</i> .	Keine klaren sprachlichen Abschnittsmarker.	1
Mentale Kohärenzbildung	Fähigkeit zur logischen, chronologischen und funktionalen Strukturierung von Inhalten vor der sprachlichen Umsetzung	Schüler*innen können Inhalte in die richtige Reihenfolge bringen und erkennen logische Abfolgen.	Eine gewisse Reihung ist erkennbar, jedoch mit sprachlichen Brüchen.	3
Mentale Kohärenzbildung	Erkennen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und logischen Relationen	Ein Argument wird mit einer logischen Begründung verknüpft: <i>'Handys sollten im Unterricht erlaubt sein, weil sie beim Lernen helfen können.'</i>	Die Begründung „weil sich nicht konzentrieren können“ ist da, aber sprachlich fehlerhaft.	3
Textuelle Kohärenzbildung	Verwendung kohäsiver Mittel (Konnektoren, Anaphern, deiktische Mittel) zur Sicherstellung des inhaltlichen Zusammenhangs	Verwendung von Konnektoren wie <i>'denn', 'weil', 'jedoch', 'folglich'</i> , um den Text zusammenhängend zu gestalten.	Kohäsive Mittel vorhanden, aber teils ungrammatisch oder unpassend.	2

Textuelle Kohärenzbildung	Strukturierung des Textes durch explizite Kohärenzmarker	Einsatz von Anaphern wie <i>'Diese Regelung' oder 'Daher sollte man...'</i> zur Bezugnahme auf vorherige Informationen.	Kein bewusster Einsatz von Anaphern oder Verweiswörtern.	1
Adressat*innenorientierung	Antizipation des Vorwissens und der Erwartungen der Lesenden	Schüler*innen berücksichtigen in ihren Texten, dass ihre Leser*innen möglicherweise nicht alle Fachbegriffe kennen und erklären diese gegebenenfalls.	Keine Hinweise darauf, dass der Text auf das Vorwissen der Lesenden eingeht.	1
Adressat*innenorientierung	Verständliche und vollständige Informationsdarstellung, um Missverständnisse zu vermeiden	Ein Schülertext enthält eine klare Einleitung, die den Kontext erklärt, sowie einen Schluss, der die Hauptpunkte zusammenfasst.	Der Text hat eine einfache Struktur (These – Argument – Gegenargument – Schluss), aber wichtige Informationen (z.B. welche Regeln gelten, warum Übersetzer nötig sind) bleiben vage.	3
Adressat*innenorientierung	Anpassung der Wortwahl und des Sprachstils an die Zielgruppe	In einer Stellungnahme für die Schule wird ein sachlicher Stil verwendet, während in einem persönlichen Brief eine umgangssprachlichere Formulierung gewählt wird.	Sprache ist teils umgangssprachlich und weicht vom sachlich-argumentativen Stil ab.	2
Sprachliche Korrektheit	Korrekte Anwendung grammatikalischer Strukturen in argumentativen Texten	Die Schüler*innen verwenden korrekte Verbformen in ihren Argumentationen.	Grammatikalisch ist der Text teils korrekt, weist aber viele Fehler auf („dass Handy“).	3
Sprachliche Korrektheit	Fehlerfreie Verwendung von Tempusformen, insbesondere Präsens und Konjunktiv	Die Stellungnahme enthält korrekte Konjunktivformen bei indirekter Rede: <i>'Er sagte, dass das Verbot notwendig sei.'</i>	Präsens ist überwiegend korrekt, aber fehlerhafte Tempusformen vorhanden.	2
Sprachliche Korrektheit	Beachtung der Kasusrektion in komplexen Satzstrukturen	Richtige Kasusverwendung: <i>'Wegen des Verbots'</i> statt <i>'Wegen dem Verbot'</i> .	Kasusfehler vorhanden.	2
Orthografie	Beachtung der Groß- und Kleinschreibung nach österreichischem Standard	Die Schüler*innen schreiben <i>'Handynutzung'</i> und <i>'Schulordnung'</i> korrekt nach den Rechtschreibregeln.	Teilweise richtig, aber einige Fehler bei Substantiven und Satzanfängen.	2
Orthografie	Vermeidung typischer Fehler bei der Schreibung zusammengesetzter Wörter	Vermeidung von Fehlern wie <i>'Handy Nutzung'</i> statt <i>'Handynutzung'</i> .	Typische Fehler treten nicht auf, jedoch einige orthografische Fehler.	3
Grammatik	Korrekte Verbalvalenz und Satzbau in Haupt- und Nebensätzen	Die Schüler*innen bilden grammatikalisch richtige Sätze mit Konjunktionen wie <i>'weil'</i> und <i>'obwohl'</i> .	Der Text enthält zahlreiche grammatikalische Fehler, insbesondere bei der Verbalvalenz. Konjunktionen werden zwar verwendet, aber fehlerhaft eingebettet.	2
Syntax	Verwendung klarer und verständlicher Satzstrukturen mit einfacher und komplexer Syntax	Nutzung von Haupt- und Nebensätzen: <i>'Wenn das Handyverbot eingeführt wird, verbessert sich die Konzentration.'</i>	Es werden überwiegend einfache Hauptsätze verwendet. Einzelne Versuche von komplexeren Satzstrukturen sind vorhanden, jedoch häufig ungrammatisch.	3
Wortschatz	Erweiterung des Wortschatzes durch den gezielten Einsatz von	Synonyme für <i>'schlecht'</i> wie <i>'problematisch'</i> oder <i>'nachteilig'</i> werden gezielt verwendet.	Der Wortschatz ist sehr basal. Keine Synonyme oder fachsprachlichen Ausdrücke.	2

	Synonymen und Fachbegriffen			
Zeichensetzung	Korrekte Setzung von Satzzeichen zur Verdeutlichung von Argumentationsstrukturen	Korrekte Kommasetzung in Satzgefügen: <i>'Ich bin der Meinung, dass Handys im Unterricht stören, weil sie ablenken.'</i>	Der Text zeigt Ansätze korrekter Zeichensetzung. Gleichzeitig treten Inkonsistenzen und Sicherheiten auf, insbesondere bei der Kommasetzung vor „und“.	3
Kohärenz und Kohäsion	Einsatz von Konnektoren zur logischen Verknüpfung von Argumenten	Verwendung von Konnektoren wie <i>'deshalb'</i> , <i>'dennoch'</i> und <i>'außerdem'</i> zur Verknüpfung von Argumenten.	Grundlegende Konnektoren werden verwendet, teils fehlerhaft. Logische Verknüpfungen sind ansatzweise erkennbar.	3
Stilistische Angemessenheit	Anpassung des Sprachstils an die argumentative Textsorte	Sachlicher und formeller Stil, Vermeidung von umgangssprachlichen Wendungen wie <i>'voll nervig'</i> .	Der Text weist mehrere umgangssprachliche Formulierungen auf. Ein sachlicher Stil wird angestrebt, aber nicht durchgehend realisiert.	2
Textstruktur	Gliederung des Textes in Einleitung, Hauptteil und Schluss	Der Text beginnt mit einer These, präsentiert Argumente und endet mit einem Fazit.	Der Text zeigt eine grobe Gliederung (Einleitung – Argumente – Schluss), jedoch keine klare Abgrenzung und mit strukturellen Schwächen.	3
Überarbeitung	Selbstständige Überarbeitung von Texten auf sprachliche Richtigkeit und Kohärenz	Die Schüler*innen überarbeiten ihre Texte anhand von Feedback und korrigieren Fehler eigenständig (einschließlich Selbstkorrektur).	Wenige Anzeichen für Korrekturen.	3

Kompetenzbereiche

Kompetenzbereich	Bewertung	Anzahl der Items
Grammatik	2	1
Orthografie	2,5	2
Textstruktur	3	1
Zeichensetzung	3	1
Überarbeitung	1	1
Adressat*innenorientierung	2	3
Mentale Kohärenzbildung	3	2
Sprachliche Korrektheit	2,33	3
Kohärenz und Kohäsion	3	1
Markierung	2,33	3
Stilistische Angemessenheit	2	1
Syntax	3	1
Vertextung	3,5	2
Wortschatz	2	1
Kontextualisierung	2,5	2
Textuelle Kohärenzbildung	1,5	2

OTR2

Handyverbot an Schulen**Aufgabenstellung:**

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
3. Verfasse eine Stellungnahme, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Pro	Kontra
Schulen sind Schulen können übersetzen Können leicht Dinge suchen	Schulen schummeln bei Test Passen nicht auf Spielen spiele im unterricht Machen videos, bilder Machen

Handyverbot an Schulen

Ofter wird das Thema "Handyverbot an Schulen" gesagt und diskutiert in Schulen. Deshalb möchte ich diese Thema mit Pro und Kontra Argumenten zusammenfassen.

Ein Argument für das Handyverbot ist das die Schüler ~~die nicht~~ ~~nicht~~

• nutzen das Handy im Unterricht

Nachrichten zu schicken oder spiele zu spielen. Kontra Argument wäre das

die Schüler brauchen Handy für informationen zu suchen.

Meiner Meinung will ich sagen, dass der Handy im Unterricht nützlich ist für Schüler. Lehrer sollten aufpassen was die Schüler auf ihrem Handy machen.

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

16

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

Deutsch, Englisch, ~~Bosnisch, Kroatisch~~ BKS

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule	2014-2021	Bosnien
Mittelschule	2021-2023	Österreich
Gymnasium		
Gesamtschule		
andere:		

4. Wie lange lernst du Deutsch?

- ☐ weniger als zwei Jahre
☒ zwischen zwei und acht Jahren
☐ mehr als acht Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest.

- ☐ Standard
☒ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

OTR2 – Planungstext

Aufgabenstellung:

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
3. Verfasse eine Stellungnahme, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Pro- und Kontra-Liste

Pro	Kontra
• Schüler können übersetzen • Können leicht inf suchen	• Schüler schummeln bei Test • Passen nicht auf • Spielen Spiele im Unterricht • Machen videos, bilder

OTR2 – Endtext

Öfter wird das Thema “Handyverbot an Schulen” gesagt und diskutiert in Schulen. Deshalb möchte ich diese Thema mit Pro und Kontra Argumenten zusammenfassen. Ein Argument für das Handyverbot ist das die Schüler nutzen das Handy im Unterricht Nachrichten zu schicken oder spiele zu spielen. Kontra Argument wäre das die Schüler brauchen Handy für informationen zu suchen. Meine Meinung will ich sagen, dass der Handy im Unterricht nützlich ist für Schüler. Lehrer sollten aufpassen, was die Schüler auf ihrem Handy machen.

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

16

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

Deutsch, Englisch, BKS

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule	2014–2021	Bosnien
Mittelschule	2021–2023	Österreich
Gymnasium		
Gesamtschule		
andere:		

4. Wie lange lernst du Deutsch?

☒ zwischen zwei und acht Jahren

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest:

☒ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

27-Item-Vorlage zur Messung der Textqualität argumentativer Texte

Kompetenzbereich	Item	Beispiel	Bewertung	Punkte
Kontextualisierung	Situativer Textestieg und -abschluss mit Bezug auf Lebenswelt der Schüler*innen	Die Stellungnahme beginnt mit einer Alltagssituation: <i>'Viele Schüler*innen benutzen Handys in der Pause – aber sollte das erlaubt sein?'</i>	Einleitender Bezug auf das Thema ist vorhanden, aber sprachlich fehlerhaft („wird gesagt“).	3
Kontextualisierung	Adressatenorientierung in der Stellungnahme (Berücksichtigung der Perspektive von Lehrkräften und Mitschüler*innen)	Der Text spricht die Leser direkt an: <i>'Du kennst das sicher: Ohne Handy ist es manchmal langweilig, aber...'</i>	Leser*innen werden nicht direkt angesprochen. Zielgruppenbezug bleibt unklar.	2
Vertextung	Einbezug und Entkräftung von Gegenargumenten unter Berücksichtigung sprachlicher Vereinfachung und Verständlichkeit	Ein Argument gegen das Handyverbot wird durch ein einfaches Beispiel widerlegt: <i>'Wenn Schüler*innen das Handy benutzen dürfen, lernen sie Verantwortung – aber nicht alle halten sich an die Regeln.'</i>	Pro- und Kontra-Argumente werden erwähnt, aber ohne Ausarbeitung oder Entkräftung.	3
Vertextung	Kohärente Strukturierung der Stellungnahme durch visuelle Hilfsmittel und einfache Satzstrukturen	Planungstexte enthalten einfache Satzanfänge und Tabellen als Hilfestellung für die Strukturierung.	Ein Versuch einer Gliederung ist da (Einleitung, Argumente, Meinung), aber ohne kohärente Übergänge. Visuelle Planungshilfe vorhanden.	3
Markierung	Einsatz von klar verständlichen argumentativen Markern zur Verdeutlichung von Positionen	Einsatz von Formulierungen wie <i>'Ich finde, dass...'</i> (subjektbezogen), <i>'Man könnte darüber nachdenken, dass...'</i> (adressatenbezogen) oder <i>'Forschung zeigt, dass...'</i> (sachbezogen).	Subjektbezogene und sachbezogene Marker vorhanden, aber stilistisch nicht klar markiert.	3
Markierung	Verwendung von gattungstypischen Konnektoren zur Verbesserung der Kohärenz in der Stellungnahme	Verwendung von Konnektoren wie <i>'weil'</i> , <i>'aber'</i> , <i>'deshalb'</i> , um die Argumentation verständlich zu strukturieren.	„deshalb“, „aber“, „weil“ vorhanden, jedoch häufig fehlerhaft angewendet.	3
Markierung	Explizite Hinweise auf argumentationsspezifische Strukturen	Explizite Einleitungen von Abschnitten: <i>'Zuerst erkläre ich...'</i> , <i>'Zusammenfassend bedeutet das...'</i> .	Keine Abschnittsmarker	1
Mentale Kohärenzbildung	Fähigkeit zur logischen, chronologischen und funktionalen Strukturierung von Inhalten vor der sprachlichen Umsetzung	Schüler*innen können Inhalte in die richtige Reihenfolge bringen und erkennen logische Abfolgen.	Reihenfolge (Einleitung – Argumente – Meinung) ist nachvollziehbar, wenn auch sprachlich fehlerhaft.	3
Mentale Kohärenzbildung	Erkennen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und logischen Relationen	Ein Argument wird mit einer logischen Begründung verknüpft: <i>'Handys sollten im Unterricht erlaubt sein, weil sie beim Lernen helfen können.'</i>	Ursache-Wirkungs-Beziehungen sind angedeutet, aber oft unklar formuliert.	2
Textuelle Kohärenzbildung	Verwendung kohäsiver Mittel (Konnektoren, Anaphern, deiktische Mittel) zur Sicherstellung des inhaltlichen Zusammenhangs	Verwendung von Konnektoren wie <i>'denn'</i> , <i>'weil'</i> , <i>'jedoch'</i> , <i>'folglich'</i> , um den Text zusammenhängend zu gestalten.	Einfache Verknüpfungen vorhanden, aber inkonsistent oder fehlerhaft verwendet.	2

Textuelle Kohärenzbildung	Strukturierung des Textes durch explizite Kohärenzmarker	Einsatz von Anaphern wie <i>'Diese Regelung'</i> oder <i>'Daher sollte man...'</i> zur Bezugnahme auf vorherige Informationen.	Keine anaphorischen oder textverweisenden Elemente zu finden.	1
Adressat*innenorientierung	Antizipation des Vorwissens und der Erwartungen der Lesenden	Schüler*innen berücksichtigen in ihren Texten, dass ihre Leser*innen möglicherweise nicht alle Fachbegriffe kennen und erklären diese gegebenenfalls.	Kein Hinweis darauf, dass Perspektive der Leser*innen bedacht wird.	1
Adressat*innenorientierung	Verständliche und vollständige Informationsdarstellung, um Missverständnisse zu vermeiden	Ein Schülertext enthält eine klare Einleitung, die den Kontext erklärt, sowie einen Schluss, der die Hauptpunkte zusammenfasst.	Die Informationen sind knapp, teils sprachlich fehlerhaft, aber grob verständlich.	2
Adressat*innenorientierung	Anpassung der Wortwahl und des Sprachstils an die Zielgruppe	In einer Stellungnahme für die Schule wird ein sachlicher Stil verwendet, während in einem persönlichen Brief eine umgangssprachlichere Formulierung gewählt wird.	Mischform zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. Nicht durchgängig sachlich.	2
Sprachliche Korrektheit	Korrekte Anwendung grammatikalischer Strukturen in argumentativen Texten	Die Schüler*innen verwenden korrekte Verbformen in ihren Argumentationen.	Viele Fehler in Verbstellung und Kongruenz.	2
Sprachliche Korrektheit	Fehlerfreie Verwendung von Tempusformen, insbesondere Präsens und Konjunktiv	Die Stellungnahme enthält korrekte Konjunktivformen bei indirekter Rede: <i>'Er sagte, dass das Verbot notwendig sei.'</i>	Präsens meist vorhanden, aber viele syntaktisch falsche Konstruktionen.	2
Sprachliche Korrektheit	Beachtung der Kasusrektion in komplexen Satzstrukturen	Richtige Kasusverwendung: <i>'Wegen des Verbots'</i> statt <i>'Wegen dem Verbot'</i> .	Probleme in Präpositionalphrasen („für Informationen zu suchen“, etc.)	2
Orthografie	Beachtung der Groß- und Kleinschreibung nach österreichischem Standard	Die Schüler*innen schreiben <i>'Handynutzung'</i> und <i>'Schulordnung'</i> korrekt nach den Rechtschreibregeln.	Fehler bei Substantiven und Artikeln.	2
Orthografie	Vermeidung typischer Fehler bei der Schreibung zusammengesetzter Wörter	Vermeidung von Fehlern wie <i>'Handy Nutzung'</i> statt <i>'Handynutzung'</i> .	Keine massiven Fehler, aber kein bewusster Umgang sichtbar.	3
Grammatik	Korrekte Verbalvalenz und Satzbau in Haupt- und Nebensätzen	Die Schüler*innen bilden grammatikalisch richtige Sätze mit Konjunktionen wie <i>'weil'</i> und <i>'obwohl'</i> .	Im Text treten mehrere Verstöße gegen die Verbalvalenz und den Satzbau auf.	2
Syntax	Verwendung klarer und verständlicher Satzstrukturen mit einfacher und komplexer Syntax	Nutzung von Haupt- und Nebensätzen: <i>'Wenn das Handyverbot eingeführt wird, verbessert sich die Konzentration.'</i>	Die Satzstruktur ist überwiegend einfach, aber oft schwer nachvollziehbar. Komplexe Satzgefüge werden nicht korrekt umgesetzt, etwa durch fehlende Satzglieder oder inkorrekte Konnektorenverwendung.	2
Wortschatz	Erweiterung des Wortschatzes durch den gezielten Einsatz von	Synonyme für <i>'schlecht'</i> wie <i>'problematisch'</i> oder <i>'nachteilig'</i> werden gezielt verwendet.	Der Wortschatz ist funktional, aber sehr eingeschränkt. Es fehlen	2

	Synonymen und Fachbegriffen		Synonyme oder Begriffe aus der Bildungssprache.	
Zeichensetzung	Korrekte Setzung von Satzzeichen zur Verdeutlichung von Argumentationsstrukturen	Korrekte Kommasetzung in Satzgefügen: <i>'Ich bin der Meinung, dass Handys im Unterricht stören, weil sie ablenken.'</i>	Kommasetzung ist stellenweise vorhanden und korrekt.	3
Kohärenz und Kohäsion	Einsatz von Konnektoren zur logischen Verknüpfung von Argumenten	Verwendung von Konnektoren wie <i>'deshalb'</i> , <i>'dennoch'</i> und <i>'außerdem'</i> zur Verknüpfung von Argumenten.	Konnektoren werden genutzt, allerdings häufig ungrammatisch oder ohne logischen Zusammenhang („Deshalb möchte ich diese Thema...“). Eine durchgehende argumentative Verknüpfung fehlt.	2
Stilistische Angemessenheit	Anpassung des Sprachstils an die argumentative Textsorte	Sachlicher und formeller Stil, Vermeidung von umgangssprachlichen Wendungen wie <i>'voll nervig'</i> .	Der Stil ist inkonsistent. Die Sprache ist nicht durchgehend sachlich oder bildungssprachlich angepasst.	2
Textstruktur	Gliederung des Textes in Einleitung, Hauptteil und Schluss	Der Text beginnt mit einer These, präsentiert Argumente und endet mit einem Fazit.	Eine Gliederung ist erkennbar. Dennoch fehlen klare Übergänge.	3
Überarbeitung	Selbstständige Überarbeitung von Texten auf sprachliche Richtigkeit und Kohärenz	Die Schüler*innen überarbeiten ihre Texte anhand von Feedback und korrigieren Fehler eigenständig (einschließlich Selbstkorrektur).	Vereinzelte Hinweise auf überarbeitete Formulierungen.	3

Kompetenzbereiche

Kompetenzbereich	Bewertung	Anzahl der Items
Grammatik	2	1
Orthografie	2,5	2
Textstruktur	3	1
Zeichensetzung	3	1
Überarbeitung	3	1
Adressat*innenorientierung	1,67	3
Mentale Kohärenzbildung	2,5	2
Sprachliche Korrektheit	2	3
Kohärenz und Kohäsion	2	1
Markierung	2,33	3
Stilistische Angemessenheit	2	1
Syntax	2	1
Vertextung	3	2
Wortschatz	2	1
Kontextualisierung	2,5	2
Textuelle Kohärenzbildung	1,5	2

Handyverbot an Schulen**Aufgabenstellung:**

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
3. Verfasse eine Stellungnahme, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Pro +	Kontra -
weniger Ablenkungen	verpasste Lernchancen
Förderung der körperlichen Aktivität	eingeschränkte Kommunikation

Ein Handyverbot an Schulen hat einige klare Vorteile.
Zum einen gibt es weniger Ablenkungen im Unterricht, was zu besserer Konzentration und besseren Leistungen führen kann.

Zudem fördert es die körperliche Aktivität, weil Schüler in den Pausen eher spielen und sich bewegen, anstatt am Handy zu hängen.
Auf der anderen Seite gibt es aber Nachteile auch.

Schüler könnten wichtige Lernchancen verpassen, da Handys viele nützliche Lern-Apps bieten. Außerdem wird die Kommunikation eingeschränkt, was in Notfällen problematisch sein könnte.

Deshalb könnten Handys im Unterricht verboten werden und in der Pause erlaubt werden.

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

15

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

Deutsch, Englisch & albanisch (Muttersprache)

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule	4 Jahre	Österreich
Mittelschule	4 Jahre	Österreich
Gymnasium	—	—
Gesamtschule	—	—
andere:	+1 Jahr FHS	Österreich

4. Wie lange lernst du Deutsch?

- ☐ weniger als zwei Jahre
- ☐ zwischen zwei und acht Jahren
- ☒ mehr als acht Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest.

- ☐ Standard
- ☒ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

OTR3 – Planungstext

Aufgabenstellung:

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
3. Verfasse eine Stellungnahme, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Pro- und Kontra-Liste

Pro	Kontra
• weniger Ablenkungen • Förderung der körperlichen Aktivität	• verpasste Lernchancen • eingeschränkte Kommunikation

OTR3 – Endtext

Stellungnahme: Handyverbot an Schulen

Ein Handyverbot an Schulen hat einige klare Vorteile. Zum einen gibt es weniger Ablenkungen im Unterricht, was zu besserer Konzentration und besseren Leistungen führen kann. Zudem fördert es die körperliche Aktivität, weil Schüler in den Pausen eher spielen und sich bewegen, anstatt am Handy zu hängen. Auf der anderen Seite gibt es aber Nachteile auch. Schüler könnten wichtige Lernchancen verpassen, da Handys viele nützliche Lern-Apps bieten. Außerdem wird die Kommunikation eingeschränkt, was in Notfällen problematisch sein könnte. Deswegen könnten Handys im Unterricht verboten werden und in der Pause erlaubt werden.

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

15

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

Deutsch, Englisch & Albanisch (Muttersprache)

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule	4 Jahre	Österreich
Mittelschule	4 Jahre	Österreich
Gymnasium	-	-
Gesamtschule	-	-
andere:	+1 Jahr FMS	Österreich

4. Wie lange lernst du Deutsch?

☒ mehr als acht Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest:

☒ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

27-Item-Vorlage zur Messung der Textqualität argumentativer Texte

Kompetenzbereich	Item	Beispiel	Bewertung	Punkte
Kontextualisierung	Situativer Textestieg und -abschluss mit Bezug auf Lebenswelt der Schüler*innen	Die Stellungnahme beginnt mit einer Alltagssituation: <i>'Viele Schüler*innen benutzen Handys in der Pause – aber sollte das erlaubt sein?'</i>	Der Text einen allgemeinen Bezug zur Schulsituation her, bleibt dabei jedoch abstrakt und ohne konkrete Einbettung in eine Situation oder persönliche Erfahrung.	3
Kontextualisierung	Adressatenorientierung in der Stellungnahme (Berücksichtigung der Perspektive von Lehrkräften und Mitschüler*innen)	Der Text spricht die Leser direkt an: <i>'Du kennst das sicher: Ohne Handy ist es manchmal langweilig, aber...'</i>	Es findet keine direkte Leser*innenansprache statt, aber der Text ist auf eine schulische Debatte ausgerichtet und klar verständlich.	3
Vertextung	Einbezug und Entkräftung von Gegenargumenten unter Berücksichtigung sprachlicher Vereinfachung und Verständlichkeit	Ein Argument gegen das Handyverbot wird durch ein einfaches Beispiel widerlegt: <i>'Wenn Schüler*innen das Handy benutzen dürfen, lernen sie Verantwortung – aber nicht alle halten sich an die Regeln.'</i>	Pro- und Kontra-Argumente werden differenziert dargestellt. Eine explizite Entkräftung fehlt, aber die Gegenüberstellung ist gelungen.	4
Vertextung	Kohärente Strukturierung der Stellungnahme durch visuelle Hilfsmittel und einfache Satzstrukturen	Planungstexte enthalten einfache Satzanfänge und Tabellen als Hilfestellung für die Strukturierung.	Klare Struktur. Es wird deutlich gegliedert. Im Planungstext ist visuelle Hilfestellung vorhanden.	4
Markierung	Einsatz von klar verständlichen argumentativen Markern zur Verdeutlichung von Positionen	Einsatz von Formulierungen wie <i>'Ich finde, dass...'</i> (subjektbezogen), <i>'Man könnte darüber nachdenken, dass...'</i> (adressatenbezogen) oder <i>'Forschung zeigt, dass...'</i> (sachbezogen).	Der Text enthält funktionale Konnektoren zur Strukturierung der Argumentation, jedoch keine spezifischen Marker zur Positionierung aus subjektiver, sachlicher oder adressat*innenspezifischer Perspektive.	3
Markierung	Verwendung von gattungstypischen Konnektoren zur Verbesserung der Kohärenz in der Stellungnahme	Verwendung von Konnektoren wie <i>'weil', 'aber', 'deshalb'</i> , um die Argumentation verständlich zu strukturieren.	Logische Konnektoren sind korrekt und funktional eingesetzt.	4
Markierung	Explizite Hinweise auf argumentationsspezifische Strukturen	Explizite Einleitungen von Abschnitten: <i>'Zuerst erkläre ich...'</i> , <i>'Zusammenfassend bedeutet das...'</i>	Abschnitte sind implizit, aber sprachlich gut nachvollziehbar. Keine direkten Abschnittsformeln.	3
Mentale Kohärenzbildung	Fähigkeit zur logischen, chronologischen und funktionalen Strukturierung von Inhalten vor der sprachlichen Umsetzung	Schüler*innen können Inhalte in die richtige Reihenfolge bringen und erkennen logische Abfolgen.	Argumente sind in sinnvoller Reihenfolge mit guter Progression angeordnet.	5
Mentale Kohärenzbildung	Erkennen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und logischen Relationen	Ein Argument wird mit einer logischen Begründung verknüpft: <i>'Handys sollten im Unterricht erlaubt sein, weil sie beim Lernen helfen können.'</i>	Die Begründungen folgen logisch.	5
Textuelle Kohärenzbildung	Verwendung kohäsiver Mittel (Konnektoren, Anaphern, deiktische Mittel) zur Sicherstellung des inhaltlichen Zusammenhangs	Verwendung von Konnektoren wie <i>'denn', 'weil', 'jedoch', 'folglich'</i> , um den Text zusammenhängend zu gestalten.	Konnektoren wie „deswegen“, „zudem“ sind stimmig, aber Wiederaufnahme durch Anaphern eher schwach.	4

Textuelle Kohärenzbildung	Strukturierung des Textes durch explizite Kohärenzmarker	Einsatz von Anaphern wie <i>'Diese Regelung'</i> oder <i>'Daher sollte man...'</i> zur Bezugnahme auf vorherige Informationen.	Es fehlen explizite Rückbezüge, aber Kohärenz ist sprachlich gegeben.	3
Adressat*innenorientierung	Antizipation des Vorwissens und der Erwartungen der Lesenden	Schüler*innen berücksichtigen in ihren Texten, dass ihre Leser*innen möglicherweise nicht alle Fachbegriffe kennen und erklären diese gegebenenfalls.	Allgemein verständlich formuliert. Keine konkrete Zielgruppenadressierung.	3
Adressat*innenorientierung	Verständliche und vollständige Informationsdarstellung, um Missverständnisse zu vermeiden	Ein Schülertext enthält eine klare Einleitung, die den Kontext erklärt, sowie einen Schluss, der die Hauptpunkte zusammenfasst.	Der Text ist klar, vollständig und strukturiert. Pro- und Kontraaspekte sind verständlich erläutert.	5
Adressat*innenorientierung	Anpassung der Wortwahl und des Sprachstils an die Zielgruppe	In einer Stellungnahme für die Schule wird ein sachlicher Stil verwendet, während in einem persönlichen Brief eine umgangssprachlichere Formulierung gewählt wird.	Angemessener, sachlicher Stil	4
Sprachliche Korrektheit	Korrekte Anwendung grammatikalischer Strukturen in argumentativen Texten	Die Schüler*innen verwenden korrekte Verbformen in ihren Argumentationen.	Verben und Satzbau sind korrekt. Keine Fehler bei Konjugation oder Stellung.	5
Sprachliche Korrektheit	Fehlerfreie Verwendung von Tempusformen, insbesondere Präsens und Konjunktiv	Die Stellungnahme enthält korrekte Konjunktivformen bei indirekter Rede: <i>'Er sagte, dass das Verbot notwendig sei.'</i>	Durchgehend korrektes Präsens. Kein Konjunktiv.	4
Sprachliche Korrektheit	Beachtung der Kasusrektion in komplexen Satzstrukturen	Richtige Kasusverwendung: <i>'Wegen des Verbots'</i> statt <i>'Wegen dem Verbot'</i> .	Präpositionale Konstruktionen sind mehrheitlich korrekt. Geringfügige Mängel.	4
Orthografie	Beachtung der Groß- und Kleinschreibung nach österreichischem Standard	Die Schüler*innen schreiben <i>'Handynutzung'</i> und <i>'Schulordnung'</i> korrekt nach den Rechtschreibregeln.	Keine Verstöße gegen Groß- und Kleinschreibung.	5
Orthografie	Vermeidung typischer Fehler bei der Schreibung zusammengesetzter Wörter	Vermeidung von Fehlern wie <i>'Handy Nutzung'</i> statt <i>'Handynutzung'</i> .	Komposita werden korrekt gebildet.	5
Grammatik	Korrekte Verbalvalenz und Satzbau in Haupt- und Nebensätzen	Die Schüler*innen bilden grammatikalisch richtige Sätze mit Konjunktionen wie <i>'weil'</i> und <i>'obwohl'</i> .	Der Satzbau ist weitgehend korrekt. Allerdings wirkt die doppelte Passivstruktur in <i>'Handys könnten...verboten werden und...erlaubt werden'</i> stilistisch überladen.	4
Syntax	Verwendung klarer und verständlicher Satzstrukturen mit einfacher und komplexer Syntax	Nutzung von Haupt- und Nebensätzen: <i>'Wenn das Handyverbot eingeführt wird, verbessert sich die Konzentration.'</i>	Der Text enthält sowohl einfache als auch komplexe Satzgefüge mit Nebensätzen (<i>'was in Notfällen problematisch sein könnte'</i>). Die Satzverknüpfungen sind formal korrekt, allerdings ist die Syntax gelegentlich redundant (<i>'es gibt aber Nachteile auch'</i>).	4

Wortschatz	Erweiterung des Wortschatzes durch den gezielten Einsatz von Synonymen und Fachbegriffen	Synonyme für 'schlecht' wie 'problematisch' oder 'nachteilig' werden gezielt verwendet.	Der Wortschatz ist angemessen, aber begrenzt. Der Ausdruck „am Handy hängen“ ist umgangssprachlich.	3
Zeichensetzung	Korrekte Setzung von Satzzeichen zur Verdeutlichung von Argumentationsstrukturen	Korrekte Kommasetzung in Satzgefügen: 'Ich bin der Meinung, dass Handys im Unterricht stören, weil sie ablenken.'	Die Kommasetzung ist in den meisten Fällen korrekt. Strukturen könnten durch eine Umstellung klarer sein.	4
Kohärenz und Kohäsion	Einsatz von Konnektoren zur logischen Verknüpfung von Argumenten	Verwendung von Konnektoren wie 'deshalb', 'dennoch' und 'außerdem' zur Verknüpfung von Argumenten.	Konnektoren strukturieren die Argumentation gut. Allerdings fehlen weiterführende oder kontrastierende Konnektoren höherer Komplexität („hingegen“, „folglich“).	4
Stilistische Angemessenheit	Anpassung des Sprachstils an die argumentative Textsorte	Sachlicher und formeller Stil, Vermeidung von umgangssprachlichen Wendungen wie 'voll nervig'.	Der Stil ist größtenteils sachlich und formell. Einzelne Formulierungen wirken umgangssprachlich.	4
Textstruktur	Gliederung des Textes in Einleitung, Hauptteil und Schluss	Der Text beginnt mit einer These, präsentiert Argumente und endet mit einem Fazit.	Der Text folgt einem klar strukturiertem Aufbau. Das Fazit wirkt etwas abrupt.	4
Überarbeitung	Selbstständige Überarbeitung von Texten auf sprachliche Richtigkeit und Kohärenz	Die Schüler*innen überarbeiten ihre Texte anhand von Feedback und korrigieren Fehler eigenständig (einschließlich Selbstkorrektur).	Der Text weist kaum sprachliche oder strukturelle Fehler auf. Es bleiben lediglich kleinere stilistische Unschärfen bestehen.	4

Kompetenzbereiche

Kompetenzbereich	Bewertung	Anzahl der Items
Grammatik	4	1
Orthografie	5	2
Textstruktur	5	1
Zeichensetzung	4	1
Überarbeitung	4	1
Adressat*innenorientierung	4	3
Mentale Kohärenzbildung	5	2
Sprachliche Korrektheit	4,33	3
Kohärenz und Kohäsion	4	1
Markierung	3,33	3
Stilistische Angemessenheit	4	1
Syntax	4	1
Vertextung	4	2
Wortschatz	3	1
Kontextualisierung	3	2
Textuelle Kohärenzbildung	3,5	2

OTR 4

Handyverbot an SchulenAufgabenstellung:

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
3. Verfasse eine Stellungnahme, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Pro

- man kann mehr Information finden
- im Notfall kann man schnell Eltern oder Polizei u.s.w anrufen.

Kontra

- Schüler sind konzentriert über aufs Handy
- Handy schadet Augen und auch Gehirn.

Ich glaube das Handys in Schulen sollen erlaubt sein, weil so wie ich gesagt habe, ~~man~~ im Notfall man muss schnell Erste-Hilfe anrufen. Auch man kann leichter mit Handy eine leichtere Präsentation erstellen. ~~Frage~~ Aber ich muss sagen, dass manche Schüler und Schülerinnen spielen Brawl Stars oder andere Spiele während der Stunde, und wenn so was passiert Lehrpersonen sollen 3 Frühwarnungen geben und nur dann # wegnehmen.

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

16

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

Ich spreche Armenisch, Russisch, Ukrainisch, Englisch und Deutsch. Vorher hatte ich in Ukraine auch Chinesisch und Französisch gelernt.

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule	2014-2018	Ukraine
Mittelschule	2022-2023	Österreich
Gymnasium	2018-bis jetzt	Ukraine
Gesamtschule		
andere:		

4. Wie lange lernst du Deutsch?

- ☒ weniger als zwei Jahre
☐ zwischen zwei und acht Jahren
☐ mehr als acht Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest.

- ☐ Standard
☒ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

OTR4 – Planungstext

Aufgabenstellung:

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
3. Verfasse eine Stellungnahme, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Pro- und Kontra-Liste

Pro	Kontra
• man kann mehr Information finden • im Notfall kann man schnell Eltern oder Polizei usw. anrufen	• Schüler sind konzentriert mer aufs Handy • Handy schadet Augen und auch Gehirn

OTR 4 – Endtext

Stellungnahme: Handyverbot an Schulen

Ich glaube das Handys in Schulen sollen erlaubt sein, weil so wie ich gesagt habe, im Notfall man muss schnell Erste-Hilfe anrufen. Auch man kann leichter mit Handy eine leichtere Präsentation erstellen. Aber ich muss sagen, dass manche Schüler und Schülerinnen spielen Brawl Stars oder andere Spiele während der Stunde, und wenn sowas passiert Lehrpersonen sollen 3 Frühwarnungen geben und nur dann wegnehmen.

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

16

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

Ich spreche Armenisch, Russisch, Ukrainisch, Englisch und Deutsch. Früher hatte ich in der Ukraine auch Chinesisch und Französisch gelernt.

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule	2014–2018	Ukraine
Mittelschule	2022–2023	Österreich
Gymnasium	2018 – bis jetzt	Ukraine
Gesamtschule		
andere:		

4. Wie lange lernst du Deutsch?

☒ weniger als zwei Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest:

☒ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

27-Item-Vorlage zur Messung der Textqualität argumentativer Texte

Kompetenzbereich	Item	Beispiel	Bewertung	Punkte
Kontextualisierung	Situativer TextEinstieg und -abschluss mit Bezug auf Lebenswelt der Schüler*innen	Die Stellungnahme beginnt mit einer Alltagssituation: <i>'Viele Schüler*innen benutzen Handys in der Pause – aber sollte das erlaubt sein?'</i>	Es gibt keinen klaren Einstieg oder Lebensweltbezug. Die Alltagssituation (z.B. in der Schule) bleibt implizit	2
Kontextualisierung	Adressatenorientierung in der Stellungnahme (Berücksichtigung der Perspektive von Lehrkräften und Mitschüler*innen)	Der Text spricht die Leser direkt an: <i>'Du kennst das sicher: Ohne Handy ist es manchmal langweilig, aber...'</i>	Die Perspektive ist subjektiv. Keine explizite Rücksicht auf Adressat*innenperspektive	2
Vertextung	Einbezug und Entkräftung von Gegenargumenten unter Berücksichtigung sprachlicher Vereinfachung und Verständlichkeit	Ein Argument gegen das Handyverbot wird durch ein einfaches Beispiel widerlegt: <i>'Wenn Schüler*innen das Handy benutzen dürfen, lernen sie Verantwortung – aber nicht alle halten sich an die Regeln.'</i>	Gegenargumente werden angedeutet, jedoch weder sprachlich als solches markiert noch argumentativ entkräftet. Lösungsvorschläge wirken lösungsorientiert, aber argumentativ schwach.	2
Vertextung	Kohärente Strukturierung der Stellungnahme durch visuelle Hilfsmittel und einfache Satzstrukturen	Planungstexte enthalten einfache Satzanfänge und Tabellen als Hilfestellung für die Strukturierung.	Es gibt eine gewisse Gliederung, aber die Sätze sind grammatisch holprig und ohne explizite Strukturmarker. Einsatz visueller Hilfsmittel in der Planung vorhanden.	3
Markierung	Einsatz von klar verständlichen argumentativen Markern zur Verdeutlichung von Positionen	Einsatz von Formulierungen wie <i>'Ich finde, dass...'</i> (subjektbezogen), <i>'Man könnte darüber nachdenken, dass...'</i> (adressatenbezogen) oder <i>'Forschung zeigt, dass...'</i> (sachbezogen).	Subjektbezogene Marker vorhanden. Weitere explizite Marker fehlen.	2
Markierung	Verwendung von gattungstypischen Konnektoren zur Verbesserung der Kohärenz in der Stellungnahme	Verwendung von Konnektoren wie <i>'weil'</i> , <i>'aber'</i> , <i>'deshalb'</i> , um die Argumentation verständlich zu strukturieren.	„weil“ wird genutzt, andere typische Konnektoren fehlen.	2
Markierung	Explizite Hinweise auf argumentationsspezifische Strukturen	Explizite Einleitungen von Abschnitten: <i>'Zuerst erkläre ich...'</i> , <i>'Zusammenfassend bedeutet das...'</i>	Keine expliziten Strukturhinweise erkennbar.	1
Mentale Kohärenzbildung	Fähigkeit zur logischen, chronologischen und funktionalen Strukturierung von Inhalten vor der sprachlichen Umsetzung	Schüler*innen können Inhalte in die richtige Reihenfolge bringen und erkennen logische Abfolgen.	Der Text enthält eine gewisse thematische Folge, aber keine klar strukturierte Argumentationskette.	2
Mentale Kohärenzbildung	Erkennen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und logischen Relationen	Ein Argument wird mit einer logischen Begründung verknüpft: <i>'Handys sollten im Unterricht erlaubt sein, weil sie beim Lernen helfen können.'</i>	Es werden einfache Kausalverhältnisse genannt, aber diese sind teilweise ungrammatisch oder verkürzt dargestellt.	2
Textuelle Kohärenzbildung	Verwendung kohäsiver Mittel (Konnektoren, Anaphern, deiktische Mittel) zur Sicherstellung des inhaltlichen Zusammenhangs	Verwendung von Konnektoren wie <i>'denn'</i> , <i>'weil'</i> , <i>'jedoch'</i> , <i>'folglich'</i> , um den Text zusammenhängend zu gestalten.	Es werden einfache Konnektoren wie „weil“ verwendet. Anaphern oder textübergreifende Verweisformen fehlen.	2

Textuelle Kohärenzbildung	Strukturierung des Textes durch explizite Kohärenzmarker	Einsatz von Anaphern wie <i>'Diese Regelung'</i> oder <i>'Daher sollte man...'</i> zur Bezugnahme auf vorherige Informationen.	Es finden sich keine expliziten Kohärenzmarker. Der Text weist wenige inhaltliche Verknüpfungen auf.	2
Adressat*innenorientierung	Antizipation des Vorwissens und der Erwartungen der Lesenden	Schüler*innen berücksichtigen in ihren Texten, dass ihre Leser*innen möglicherweise nicht alle Fachbegriffe kennen und erklären diese gegebenenfalls.	Keine Rücksicht auf fremdes Vorwissen oder Erklärung komplexer Begriffe. Die Perspektive bleibt auf die eigene Meinung begrenzt.	2
Adressat*innenorientierung	Verständliche und vollständige Informationsdarstellung, um Missverständnisse zu vermeiden	Ein Schülertext enthält eine klare Einleitung, die den Kontext erklärt, sowie einen Schluss, der die Hauptpunkte zusammenfasst.	Die Argumente sind erkennbar, jedoch sprachlich unklar strukturiert und teilweise missverständlich.	2
Adressat*innenorientierung	Anpassung der Wortwahl und des Sprachstils an die Zielgruppe	In einer Stellungnahme für die Schule wird ein sachlicher Stil verwendet, während in einem persönlichen Brief eine umgangssprachlichere Formulierung gewählt wird.	Informell und teilweise fehlerhaft. Kein bewusster sachlicher Stil.	2
Sprachliche Korrektheit	Korrekte Anwendung grammatikalischer Strukturen in argumentativen Texten	Die Schüler*innen verwenden korrekte Verbformen in ihren Argumentationen.	Mehrere Fehler bei der Wortstellung. Stilistisch und grammatisch unsauber.	2
Sprachliche Korrektheit	Fehlerfreie Verwendung von Tempusformen, insbesondere Präsens und Konjunktiv	Die Stellungnahme enthält korrekte Konjunktivformen bei indirekter Rede: <i>'Er sagte, dass das Verbot notwendig sei.'</i>	Präsens ist nicht immer korrekt integriert. Kein Konjunktiv.	2
Sprachliche Korrektheit	Beachtung der Kasusrektion in komplexen Satzstrukturen	Richtige Kasusverwendung: <i>'Wegen des Verbots'</i> statt <i>'Wegen dem Verbot'</i> .	Fehler bei Präpositionen und Artikel. Fehler bei Pluralbildung.	2
Orthografie	Beachtung der Groß- und Kleinschreibung nach österreichischem Standard	Die Schüler*innen schreiben <i>'Handynutzung'</i> und <i>'Schulordnung'</i> korrekt nach den Rechtschreibregeln.	Die Groß- und Kleinschreibung ist überwiegend korrekt. Fehler bei Pluralbildungen vorhanden.	3
Orthografie	Vermeidung typischer Fehler bei der Schreibung zusammengesetzter Wörter	Vermeidung von Fehlern wie <i>'Handy Nutzung'</i> statt <i>'Handynutzung'</i> .	Der Ausdruck „mit Handy eine Präsentation...“ deutet auf fehlende Komposita hin („Handynutzung“).	2
Grammatik	Korrekte Verbalvalenz und Satzbau in Haupt- und Nebensätzen	Die Schüler*innen bilden grammatikalisch richtige Sätze mit Konjunktionen wie <i>'weil'</i> und <i>'obwohl'</i> .	Zahlreiche Probleme bei Verbalvalenz und Satzbau. Wortstellung und Kongruenz teils ungrammatisch.	2
Syntax	Verwendung klarer und verständlicher Satzstrukturen mit einfacher und komplexer Syntax	Nutzung von Haupt- und Nebensätzen: <i>'Wenn das Handyverbot eingeführt wird, verbessert sich die Konzentration.'</i>	Die Sätze sind einfach, aber oft fehlerhaft verschachtelt oder unklar verbunden.	2
Wortschatz	Erweiterung des Wortschatzes durch den gezielten Einsatz von Synonymen und Fachbegriffen	Synonyme für <i>'schlecht'</i> wie <i>'problematisch'</i> oder <i>'nachteilig'</i> werden gezielt verwendet.	Wortwahl ist funktional, aber repetitiv und unpräzise. Es fehlen Fachbegriffe oder Synonyme.	2

Zeichensetzung	Korrekte Setzung von Satzzeichen zur Verdeutlichung von Argumentationsstrukturen	Korrekte Kommasetzung in Satzgefügen: <i>'Ich bin der Meinung, dass Handys im Unterricht stören, weil sie ablenken.'</i>	Die Zeichensetzung ist in Teilen korrekt. Kommaregeln werden unsicher umgesetzt.	3
Kohärenz und Kohäsion	Einsatz von Konnektoren zur logischen Verknüpfung von Argumenten	Verwendung von Konnektoren wie <i>'deshalb'</i> , <i>'dennoch'</i> und <i>'außerdem'</i> zur Verknüpfung von Argumenten.	Einfache Konnektoren werden verwendet, komplexere logische Verknüpfungen fehlen. Die Argumentstruktur bleibt unverbunden.	2
Stilistische Angemessenheit	Anpassung des Sprachstils an die argumentative Textsorte	Sachlicher und formeller Stil, Vermeidung von umgangssprachlichen Wendungen wie <i>'voll nervig'</i> .	Der Text verwendet keinen bewusst sachlichen Stil. Der Text ist umgangssprachlich geprägt.	2
Textstruktur	Gliederung des Textes in Einleitung, Hauptteil und Schluss	Der Text beginnt mit einer These, präsentiert Argumente und endet mit einem Fazit.	Es ist eine grundlegende Struktur erkennbar, jedoch ohne klaren Aufbau von Einleitung, Hauptteil und Schluss.	3
Überarbeitung	Selbstständige Überarbeitung von Texten auf sprachliche Richtigkeit und Kohärenz	Die Schüler*innen überarbeiten ihre Texte anhand von Feedback und korrigieren Fehler eigenständig (einschließlich Selbstkorrektur).	Wenige Hinweise auf Überarbeitung. Viele Fehler werden nicht behoben.	2

Kompetenzbereiche

Kompetenzbereich	Bewertung	Anzahl der Items
Grammatik	2	1
Orthografie	2,5	2
Textstruktur	3	1
Zeichensetzung	3	1
Überarbeitung	2	1
Adressat*innenorientierung	2	3
Mentale Kohärenzbildung	2	2
Sprachliche Korrektheit	2	3
Kohärenz und Kohäsion	2	1
Markierung	1,67	3
Stilistische Angemessenheit	2	1
Syntax	2	1
Vertextung	2,5	2
Wortschatz	2	1
Kontextualisierung	2	2
Textuelle Kohärenzbildung	2	2

Handyverbot an Schulen**Aufgabenstellung:**

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
3. Verfasse eine Stellungnahme, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Pro

1. Schüler können werden
vom Unterricht abgelenkt2. Neid auf Schüler, die
mit neuen Handys
aufsteigen3. Externe Mobbing am Handy
leichter

4. Weniger soziale Interaktionen

Kontra

1. Schüler können sich im
Notfall erreichen lassen2. Ein zentrales
Kommunikationsmedium3. Handyzulieferer können
kurzen Unterricht4. Gute Schrift in Rührung
medial Kompetenz

ich denke nicht, dass es ein Telefonat gehört

lernen Handys können beim Lernen helfen z.B. durch Lern-Apps oder Internetrecherche

2. Kommunikation Handys erleichtern die Zusammenarbeit und den Austausch von Informationen

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du? 15

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden) bulgarische

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule	2016	Bulgarien
Mittelschule	2023	Österreich
Gymnasium		
Gesamtschule		
andere:		

4. Wie lange lernst du Deutsch?

- ☒ weniger als zwei Jahre
☐ zwischen zwei und acht Jahren
☐ mehr als acht Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest.

- ☒ Standard
☐ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!



OTR5 - Planungstext

Aufgabenstellung:

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
3. Verfasse eine Stellungnahme, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Pro- und Kontra-Liste

Pro	Kontra
1. Schüler:innen werden vom Unterricht angeirent. 2. Neid auf Schülerinnen mit neueren Handys entsteht 3. Cybermobbing entsteht leichter 4. Weniger soziale interaktionen	1. Schüler*innen sollten im Notfall erreichbar sein 2. Ein zentrales Kommunikationsmedium 3. Handys zu Recherchezwecken für den Unterricht 4. Guter Schritt in Richtung Medienkompetenz

OTR5 – Endtext

Ich denke nicht, dass es ein telefonverbot geben soll.

1. Lernen Handys können beim Lernen helfen z. B. durch Lern-Apps oder Internetrecherche.
2. Kommunikation Handys erleichtern die Zusammenarbeit und den Austausch von informationen.

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

15

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

Bulgarisch

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule	2016	Bulgarien
Mittelschule	2023	Österreich
Gymnasium		
Gesamtschule		
andere:		

4. Wie lange lernst du Deutsch?

☒ weniger als zwei Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest:

☒ Standard

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

27-Item-Vorlage zur Messung der Textqualität argumentativer Texte

Kompetenzbereich	Item	Beispiel	Bewertung	Punkte
Kontextualisierung	Situativer Textestieg und -abschluss mit Bezug auf Lebenswelt der Schüler*innen	Die Stellungnahme beginnt mit einer Alltagssituation: <i>'Viele Schüler*innen benutzen Handys in der Pause – aber sollte das erlaubt sein?'</i>	Der Einstieg deutet auf eine persönliche Meinung hin, aber es fehlt ein konkreter Bezug zur Lebenswelt der Schüler*innen.	2
Kontextualisierung	Adressatenorientierung in der Stellungnahme (Berücksichtigung der Perspektive von Lehrkräften und Mitschüler*innen)	Der Text spricht die Leser direkt an: <i>'Du kennst das sicher: Ohne Handy ist es manchmal langweilig, aber...'</i>	Der Text bleibt in der Ich-Perspektive und blendet andere Perspektiven aus.	2
Vertextung	Einbezug und Entkräftung von Gegenargumenten unter Berücksichtigung sprachlicher Vereinfachung und Verständlichkeit	Ein Argument gegen das Handyverbot wird durch ein einfaches Beispiel widerlegt: <i>'Wenn Schüler*innen das Handy benutzen dürfen, lernen sie Verantwortung – aber nicht alle halten sich an die Regeln.'</i>	Es werden ausschließlich Pro-Argumente genannt, keine Kontra-Position wird berücksichtigt oder entkräftet.	2
Vertextung	Kohärente Strukturierung der Stellungnahme durch visuelle Hilfsmittel und einfache Satzstrukturen	Planungstexte enthalten einfache Satzanfänge und Tabellen als Hilfestellung für die Strukturierung.	Nummerierung der Argumente wirkt strukturierend, aber die sprachliche Umsetzung ist schwach. Visuelle Hilfestellung in der Planung vorhanden.	3
Markierung	Einsatz von klar verständlichen argumentativen Markern zur Verdeutlichung von Positionen	Einsatz von Formulierungen wie <i>'Ich finde, dass...'</i> (subjektbezogen), <i>'Man könnte darüber nachdenken, dass...'</i> (adressatenbezogen) oder <i>'Forschung zeigt, dass...'</i> (sachbezogen).	Subjektbezogener Marker vorhanden. Weitere Positionsformulierungen fehlen.	2
Markierung	Verwendung von gattungstypischen Konnektoren zur Verbesserung der Kohärenz in der Stellungnahme	Verwendung von Konnektoren wie <i>'weil'</i> , <i>'aber'</i> , <i>'deshalb'</i> , um die Argumentation verständlich zu strukturieren.	Keine verbindenden Konnektoren. Sätze stehen teilweise isoliert.	1
Markierung	Explizite Hinweise auf argumentationsspezifische Strukturen	Explizite Einleitungen von Abschnitten: <i>'Zuerst erkläre ich...'</i> , <i>'Zusammenfassend bedeutet das...'</i> .	Keine expliziten Strukturmarker vorhanden.	1
Mentale Kohärenzbildung	Fähigkeit zur logischen, chronologischen und funktionalen Strukturierung von Inhalten vor der sprachlichen Umsetzung	Schüler*innen können Inhalte in die richtige Reihenfolge bringen und erkennen logische Abfolgen.	Die Argumente sind nummeriert, was eine minimale Ordnung schafft. Eine inhaltlich-logische Progression fehlt.	2
Mentale Kohärenzbildung	Erkennen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und logischen Relationen	Ein Argument wird mit einer logischen Begründung verknüpft: <i>'Handys sollten im Unterricht erlaubt sein, weil sie beim Lernen helfen können.'</i>	Die Argumente implizieren auf einfache Kausalitäten, aber diese sind sprachlich verkürzt und grammatikalisch fehlerhaft dargestellt.	2

Textuelle Kohärenzbildung	Verwendung kohäsiver Mittel (Konnektoren, Anaphern, deiktische Mittel) zur Sicherstellung des inhaltlichen Zusammenhangs	Verwendung von Konnektoren wie 'denn', 'weil', 'jedoch', 'folglich', um den Text zusammenhängend zu gestalten.	Kohärenzmittel fehlen. Die Satzverbindungen bleiben bruchstückhaft.	1
Textuelle Kohärenzbildung	Strukturierung des Textes durch explizite Kohärenzmarker	Einsatz von Anaphern wie 'Diese Regelung' oder 'Daher sollte man...' zur Bezugnahme auf vorherige Informationen.	Keine anaphorischen Verweise oder kohärenzbildenden Textmarker.	1
Adressat*innenorientierung	Antizipation des Vorwissens und der Erwartungen der Lesenden	Schüler*innen berücksichtigen in ihren Texten, dass ihre Leser*innen möglicherweise nicht alle Fachbegriffe kennen und erklären diese gegebenenfalls.	Der Text bleibt vollständig Ich-zentriert und nimmt keine Perspektive der Leser*innen ein.	1
Adressat*innenorientierung	Verständliche und vollständige Informationsdarstellung, um Missverständnisse zu vermeiden	Ein Schülertext enthält eine klare Einleitung, die den Kontext erklärt, sowie einen Schluss, der die Hauptpunkte zusammenfasst.	Zwei stichpunktartige Argumente sind benannt, aber ohne Einleitung, Fazit oder Erläuterung.	2
Adressat*innenorientierung	Anpassung der Wortwahl und des Sprachstils an die Zielgruppe	In einer Stellungnahme für die Schule wird ein sachlicher Stil verwendet, während in einem persönlichen Brief eine umgangssprachlichere Formulierung gewählt wird.	Sprachlich unausgereift, mit simplen Formulierungen. Keine stilistische Anpassung an bildungssprachliche Argumentation.	1
Sprachliche Korrektheit	Korrekte Anwendung grammatikalischer Strukturen in argumentativen Texten	Die Schüler*innen verwenden korrekte Verbformen in ihren Argumentationen.	Zahlreiche Fehler in Satzbau und Wortstellung.	1
Sprachliche Korrektheit	Fehlerfreie Verwendung von Tempusformen, insbesondere Präsens und Konjunktiv	Die Stellungnahme enthält korrekte Konjunktivformen bei indirekter Rede: 'Er sagte, dass das Verbot notwendig sei.'	Verwendung vom Präsens. Kein Konjunktiv.	2
Sprachliche Korrektheit	Beachtung der Kasusrektion in komplexen Satzstrukturen	Richtige Kasusverwendung: 'Wegen des Verbots' statt 'Wegen dem Verbot'.	Kasusverwendung teilweise korrekt. Die Umsetzung ist trotzdem unsystematisch und durch orthografische Schwächen beeinträchtigt.	2
Orthografie	Beachtung der Groß- und Kleinschreibung nach österreichischem Standard	Die Schüler*innen schreiben 'Handynutzung' und 'Schulordnung' korrekt nach den Rechtschreibregeln.	Einige Fehler bei Groß- und Kleinschreibung.	2
Orthografie	Vermeidung typischer Fehler bei der Schreibung zusammengesetzter Wörter	Vermeidung von Fehlern wie 'Handy Nutzung' statt 'Handynutzung'.	Mehrere Rechtschreibfehler.	2
Grammatik	Korrekte Verbalvalenz und Satzbau in Haupt- und Nebensätzen	Die Schüler*innen bilden grammatikalisch richtige Sätze mit Konjunktionen wie 'weil' und 'obwohl'.	Verbalvalenz und Satzbau durchgängig fehlerhaft. Subjekt-Verb-Kongruenz fehlerhaft.	1
Syntax	Verwendung klarer und verständlicher Satzstrukturen mit einfacher und komplexer Syntax	Nutzung von Haupt- und Nebensätzen: 'Wenn das Handyverbot eingeführt wird, verbessert sich die Konzentration.'	Satzstrukturen sind fehlerhaft. Argumente sind oft unvollständig.	1

Wortschatz	Erweiterung des Wortschatzes durch den gezielten Einsatz von Synonymen und Fachbegriffen	Synonyme für 'schlecht' wie 'problematisch' oder 'nachteilig' werden gezielt verwendet.	Sehr einfacher Wortschatz. Einige Begriffe deuten auf thematische Begriffsverwendung hin („Lern-App“), aber ohne Variation.	2
Zeichensetzung	Korrekte Setzung von Satzzeichen zur Verdeutlichung von Argumentationsstrukturen	Korrekte Kommasetzung in Satzgefügen: 'Ich bin der Meinung, dass Handys im Unterricht stören, weil sie ablenken.'	Die Sätze enden korrekt mit Punkten, aber es fehlen Kommata.	2
Kohärenz und Kohäsion	Einsatz von Konnektoren zur logischen Verknüpfung von Argumenten	Verwendung von Konnektoren wie 'deshalb', 'dennoch' und 'außerdem' zur Verknüpfung von Argumenten.	Es fehlen vollständig konnektive Elemente zur Argumentverknüpfung. Die Argumente stehen isoliert.	1
Stilistische Angemessenheit	Anpassung des Sprachstils an die argumentative Textsorte	Sachlicher und formeller Stil, Vermeidung von umgangssprachlichen Wendungen wie 'voll nervig'.	Der Text ist einfach und sachlich gehalten, vermeidet Umgangssprache, aber weist stilistische Brüche und fehlende Strukturiertheit auf.	2
Textstruktur	Gliederung des Textes in Einleitung, Hauptteil und Schluss	Der Text beginnt mit einer These, präsentiert Argumente und endet mit einem Fazit.	Eine einfache Struktur durch Nummerierung erkennbar. Es fehlen jedoch Einleitung, Überleitungen und Fazit. Die Argumente stehen wie Notizen nebeneinander.	2
Überarbeitung	Selbstständige Überarbeitung von Texten auf sprachliche Richtigkeit und Kohärenz	Die Schüler*innen überarbeiten ihre Texte anhand von Feedback und korrigieren Fehler eigenständig (einschließlich Selbstkorrektur).	Keine Hinweise auf Überarbeitung. Die Fehlerdichte ist hoch.	1

Kompetenzbereiche

Kompetenzbereich	Bewertung	Anzahl der Items
Grammatik	1	1
Orthografie	2	2
Textstruktur	2	1
Zeichensetzung	2	1
Überarbeitung	1	1
Adressat*innenorientierung	1,33	3
Mentale Kohärenzbildung	2	2
Sprachliche Korrektheit	1,33	3
Kohärenz und Kohäsion	1	1
Markierung	1,33	3
Stilistische Angemessenheit	2	1
Syntax	1	1
Vertextung	2,5	2
Wortschatz	2	1
Kontextualisierung	2	2
Textuelle Kohärenzbildung	1	2

Handyverbot an Schulen**Aufgabenstellung:**

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
3. Verfasse eine Stellungnahme, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Pro

- niemand spielt mit dem Handy in der Schule
- Bessere Konzentration
- Das Handy stört nicht
- Niemand kann unerlaubt Bilder / Videos machen
- Augen werden geschont

Kontra

- Im Notfall kann man nicht so schnell Hilfe rufen
- Eltern können nicht so schnell erreichen werden
- Die Schüler*innen können das Handy für Übersetzung & Rechercheierung nutzen.
- Handys können in der Box beschädigt werden

Ich bin dagegen Handyverbot in der Schule. Ich verstehe, wenn man Handyverbot in Unterricht macht, aber ich verstehe nicht für was in der Pause auch das machen. Ich glaube, dass jeder ~~er~~ selbst unterscheiden muss, ob er lernen will. Besonders wichtig auch die Möglichkeit zu überetzen und ~~zu~~ ~~regechieren~~ sieren. Manchmal auch das ist lustig in der Pause Video und Fotos mit Freunde machen und auch kann man Foto z.B von Aufgaben usw. machen und schicken das in Klassengruppe, damit alle die nicht in der Schule sind, lernen und abschreiben können.

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

15 Jahre alt

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

Englisch, Deutsch, Ukrainisch, Russisch

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule	2014 - 2018	Ukraine
Mittelschule	2022 - 24	Österreich
Gymnasium	2018 - 2022	Ukraine
Gesamtschule		
andere: online Schule	2022 - 24..	Ukraine

4. Wie lange lernst du Deutsch?

- ☒ weniger als zwei Jahre
☐ zwischen zwei und acht Jahren
☐ mehr als acht Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest.

- ☐ Standard
☒ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

OTR6 - Planungstext

Aufgabenstellung:

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
3. Verfasse eine Stellungnahme, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Pro- und Kontra-Liste

Pro	Kontra
• niemand spielt mit dem Handy in der Schule • bessere Konzentration • das Handy stört nicht • niemand kann unerlaubt Bilder/Videos machen • Augen werden geschont	• im Notfall kann man nicht so schnell Hilfe rufen • Eltern können nicht so schnell erreichen werden • die Schüler*innen können das Handy für Übersetzung & Recherchierung nutzen • Handys können in der Box beschädigt werden

OTR6 – Endtext

Stellungnahme: Handyverbot an Schulen

Ich bin dagegen Handyverbot in der Schule. Ich verstehe, wenn man Handyverbot im Unterricht macht, aber ich verstehe nicht für was in der Pause auch das machen. Ich glaube, dass jeder für sich selbst unterscheiden muss, ob er lernen will. Besonders wichtig ist auch die Möglichkeit zu übersetzen und zu rechensieren. Manchmal auch das ist lustig in der Pause Video und Fotos mit Freunde machen und auch kann man Foto z. B. von Aufgaben usw. machen und schicken das in Klassengruppe, damit alle die nicht in der Schule sind, lernen und abschreiben können.

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

15 Jahre alt

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

Englisch, Deutsch, Ukrainisch, Russisch

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule	2014–2018	Ukraine
Mittelschule	2022–2024	Österreich
Gymnasium	2018–2022	Ukraine
Gesamtschule		
andere:	Online Schule 2022–24	Ukraine

4. Wie lange lernst du Deutsch?

☒ weniger als zwei Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest:

☒ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

27-Item-Vorlage zur Messung der Textqualität argumentativer Texte

Kompetenzbereich	Item	Beispiel	Bewertung	Punkte
Kontextualisierung	Situativer TextEinstieg und -abschluss mit Bezug auf Lebenswelt der Schüler*innen	Die Stellungnahme beginnt mit einer Alltagssituation: <i>'Viele Schüler*innen benutzen Handys in der Pause – aber sollte das erlaubt sein?'</i>	Die Stellungnahme bezieht sich mehrfach auf Alltagssituationen, wodurch ein klarer Bezug zur Lebenswelt gegeben ist.	4
Kontextualisierung	Adressatenorientierung in der Stellungnahme (Berücksichtigung der Perspektive von Lehrkräften und Mitschüler*innen)	Der Text spricht die Leser direkt an: <i>'Du kennst das sicher: Ohne Handy ist es manchmal langweilig, aber...'</i>	Eine direkte Ansprache erfolgt nicht. Der Text bleibt allgemein und berücksichtigt andere Perspektiven kaum.	2
Vertextung	Einbezug und Entkräftung von Gegenargumenten unter Berücksichtigung sprachlicher Vereinfachung und Verständlichkeit	Ein Argument gegen das Handyverbot wird durch ein einfaches Beispiel widerlegt: <i>'Wenn Schüler*innen das Handy benutzen dürfen, lernen sie Verantwortung – aber nicht alle halten sich an die Regeln.'</i>	Gegenpositionen werden nicht aktiv entkräftet. Die Darstellung bleibt einseitig.	2
Vertextung	Kohärente Strukturierung der Stellungnahme durch visuelle Hilfsmittel und einfache Satzstrukturen	Planungstexte enthalten einfache Satzanfänge und Tabellen als Hilfestellung für die Strukturierung.	Eine grobe Struktur ist erkennbar, aber Übergänge und klare Gliederung (z.B. Schlussfolgerung) fehlen. Visuelle Hilfsmittel bei der Planung vorhanden.	3
Markierung	Einsatz von klar verständlichen argumentativen Markern zur Verdeutlichung von Positionen	Einsatz von Formulierungen wie <i>'Ich finde, dass...'</i> (subjektbezogen), <i>'Man könnte darüber nachdenken, dass...'</i> (adressatenbezogen) oder <i>'Forschung zeigt, dass...'</i> (sachbezogen).	Es werden einfache subjektive Formulierungen verwendet. Sach- oder adressatenbezogene Marker fehlen.	3
Markierung	Verwendung von gattungstypischen Konnektoren zur Verbesserung der Kohärenz in der Stellungnahme	Verwendung von Konnektoren wie <i>'weil', 'aber', 'deshalb'</i> , um die Argumentation verständlich zu strukturieren.	Einige Konnektoren sind vorhanden, jedoch nicht konsequent zur Argumentstruktur eingesetzt.	3
Markierung	Explizite Hinweise auf argumentationsspezifische Strukturen	Explizite Einleitungen von Abschnitten: <i>'Zuerst erkläre ich...'</i> , <i>'Zusammenfassend bedeutet das...'</i>	Der Text verzichtet vollständig auf Gliederungssignale.	1
Mentale Kohärenzbildung	Fähigkeit zur logischen, chronologischen und funktionalen Strukturierung von Inhalten vor der sprachlichen Umsetzung	Schüler*innen können Inhalte in die richtige Reihenfolge bringen und erkennen logische Abfolgen.	Die Argumente sind inhaltlich nachvollziehbar, jedoch ist die Reihenfolge teilweise sprunghaft („lustig in der Pause“, dann „übersetzen“).	3
Mentale Kohärenzbildung	Erkennen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und logischen Relationen	Ein Argument wird mit einer logischen Begründung verknüpft: <i>'Handys sollten im Unterricht erlaubt sein, weil sie beim Lernen helfen können.'</i>	Es werden Kausalzusammenhänge hergestellt, jedoch nicht klar differenziert oder begründet.	3
Textuelle Kohärenzbildung	Verwendung kohäsiver Mittel (Konnektoren, Anaphern, deiktische Mittel)	Verwendung von Konnektoren wie <i>'denn', 'weil', 'jedoch', 'folglich'</i> ,	Einzelne Verknüpfungen sind vorhanden, jedoch fehlt eine systematische	3

	zur Sicherstellung des inhaltlichen Zusammenhangs	um den Text zusammenhängend zu gestalten.	Sicherung der Textkohärenz.	
Textuelle Kohärenzbildung	Strukturierung des Textes durch explizite Kohärenzmarker	Einsatz von Anaphern wie <i>'Diese Regelung'</i> oder <i>'Daher sollte man...'</i> zur Bezugnahme auf vorherige Informationen.	Es fehlen Rückbezüge oder explizite Verweise auf vorherige Aussagen.	2
Adressat*innenorientierung	Antizipation des Vorwissens und der Erwartungen der Lesenden	Schüler*innen berücksichtigen in ihren Texten, dass ihre Leser*innen möglicherweise nicht alle Fachbegriffe kennen und erklären diese gegebenenfalls.	Der Text berücksichtigt kaum, dass Lesende möglicherweise Hintergrundwissen benötigen. Fachbegriffe bleiben undefiniert.	2
Adressat*innenorientierung	Verständliche und vollständige Informationsdarstellung, um Missverständnisse zu vermeiden	Ein Schülertext enthält eine klare Einleitung, die den Kontext erklärt, sowie einen Schluss, der die Hauptpunkte zusammenfasst.	Es fehlt eine klare Einleitung mit Kontext und Ziel. Der Schluss ist unklar, wodurch der Text insgesamt wenig abgeschlossen wirkt.	2
Adressat*innenorientierung	Anpassung der Wortwahl und des Sprachstils an die Zielgruppe	In einer Stellungnahme für die Schule wird ein sachlicher Stil verwendet, während in einem persönlichen Brief eine umgangssprachlichere Formulierung gewählt wird.	Die Wortwahl ist eher umgangssprachlich, passt jedoch zu einem Schüler*innenpublikum. Ein sachlicherer Stil wäre wünschenswert.	3
Sprachliche Korrektheit	Korrekte Anwendung grammatikalischer Strukturen in argumentativen Texten	Die Schüler*innen verwenden korrekte Verbformen in ihren Argumentationen.	Es gibt mehrere fehlerhafte oder unvollständige Satzkonstruktionen.	2
Sprachliche Korrektheit	Fehlerfreie Verwendung von Tempusformen, insbesondere Präsens und Konjunktiv	Die Stellungnahme enthält korrekte Konjunktivformen bei indirekter Rede: <i>'Er sagte, dass das Verbot notwendig sei.'</i>	Präsens wird grundsätzlich korrekt verwendet. Konjunktivformen nicht vorhanden.	3
Sprachliche Korrektheit	Beachtung der Kasusrektion in komplexen Satzstrukturen	Richtige Kasusverwendung: <i>'Wegen des Verbots'</i> statt <i>'Wegen dem Verbot'</i> .	Einige Kasusfehler sind erkennbar, doch teils wird der Kasus korrekt verwendet.	3
Orthografie	Beachtung der Groß- und Kleinschreibung nach österreichischem Standard	Die Schüler*innen schreiben <i>'Handynutzung'</i> und <i>'Schulordnung'</i> korrekt nach den Rechtschreibregeln.	Die Groß- und Kleinschreibung ist mehrheitlich korrekt.	4
Orthografie	Vermeidung typischer Fehler bei der Schreibung zusammengesetzter Wörter	Vermeidung von Fehlern wie <i>'Handy Nutzung'</i> statt <i>'Handynutzung'</i> .	Zusammengesetzte Wörter werden richtig verwendet.	4
Grammatik	Korrekte Verbalvalenz und Satzbau in Haupt- und Nebensätzen	Die Schüler*innen bilden grammatikalisch richtige Sätze mit Konjunktionen wie <i>'weil'</i> und <i>'obwohl'</i> .	Die Valenz ist häufig fehlerhaft oder elliptisch („Ich bin dagegen Handyverbot“). Die Satzverbindungen sind oft unklar.	2
Syntax	Verwendung klarer und verständlicher Satzstrukturen mit einfacher und komplexer Syntax	Nutzung von Haupt- und Nebensätzen: <i>'Wenn das Handyverbot eingeführt wird, verbessert sich die Konzentration.'</i>	Sowohl einfache als auch längere Satzstrukturen sind vorhanden, allerdings häufig ohne klare Verbindung.	3
Wortschatz	Erweiterung des Wortschatzes durch den gezielten Einsatz von Synonymen und Fachbegriffen	Synonyme für <i>'schlecht'</i> wie <i>'problematisch'</i> oder <i>'nachteilig'</i> werden gezielt verwendet.	Der Wortschatz ist einfach. Kaum Synonyme. Zentrale Begriffe wiederholen sich ohne Variation.	2

Zeichensetzung	Korrekte Setzung von Satzzeichen zur Verdeutlichung von Argumentationsstrukturen	Korrekte Kommasetzung in Satzgefügen: <i>'Ich bin der Meinung, dass Handys im Unterricht stören, weil sie ablenken.'</i>	Satzzeichen teilweise fehlerhaft oder inkonsequent.	2
Kohärenz und Kohäsion	Einsatz von Konnektoren zur logischen Verknüpfung von Argumenten	Verwendung von Konnektoren wie <i>'deshalb'</i> , <i>'dennoch'</i> und <i>'außerdem'</i> zur Verknüpfung von Argumenten.	Der Text verwendet einige Konnektoren, jedoch nicht gezielt zur logischen Verknüpfung von Argumenten. Übergänge wirken oft sprunghaft.	2
Stilistische Angemessenheit	Anpassung des Sprachstils an die argumentative Textsorte	Sachlicher und formeller Stil, Vermeidung von umgangssprachlichen Wendungen wie <i>'voll nervig'</i> .	Der Sprachstil ist überwiegend alltagssprachlich.	2
Textstruktur	Gliederung des Textes in Einleitung, Hauptteil und Schluss	Der Text beginnt mit einer These, präsentiert Argumente und endet mit einem Fazit.	Es ist eine These erkennbar und mehrere Argumente werden angeführt. Ein strukturierter Schluss fehlt, ebenso klare Abschnittsmarker oder ein abschließendes Fazit.	2
Überarbeitung	Selbstständige Überarbeitung von Texten auf sprachliche Richtigkeit und Kohärenz	Die Schüler*innen überarbeiten ihre Texte anhand von Feedback und korrigieren Fehler eigenständig (einschließlich Selbstkorrektur).	Fast keine Hinweise auf Überarbeitung. Der Text bleibt fehlerhaft.	2

Kompetenzbereiche

Kompetenzbereich	Bewertung	Anzahl der Items
Grammatik	2	1
Orthografie	4	2
Textstruktur	2	1
Zeichensetzung	2	1
Überarbeitung	2	1
Adressat*innenorientierung	2,33	3
Mentale Kohärenzbildung	3	2
Sprachliche Korrektheit	2,66	3
Kohärenz und Kohäsion	2	1
Markierung	2,33	3
Stilistische Angemessenheit	2	1
Syntax	3	1
Vertextung	2,5	2
Wortschatz	2	1
Kontextualisierung	3	2
Textuelle Kohärenzbildung	2,5	2

Handyverbot an Schulen**Aufgabenstellung:**

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
3. Verfasse eine Stellungnahme, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Pro	Kontra
Kinder hören Lehrerin nicht	Musik hören und Relax
Andere Kinder, Konzentration ermordern	Handy wie Taschenrechner benutzen

Hallo. Heute ich erkläre sie ein Erörterung über das Thema „Handyverbot an Schulen“. Da werde ich sagen, dass es ist sehr interessant Thema zum Erörterung ist.

Zu erst werde ich sagen, dass wegen des Handys, Kinder hören Lehrerin nicht. Sie hören Musik ganze Zeit, auf dem Unterricht, auf dem Pause, usw..

Musik ist gut auf dem Pause, denn Kinder können das hören und mehr begreuer füllen.

Wenn ein Kind ein Video (z.B.) auf dem Unterricht sieht, Konzentration anderes Kinder fällt ab.

Wenn Kinder können ihre Handys benutzen, sie
können Geld sparen. Zum Beispiel Taschenrechner
nicht kaufen.

So, ich denke das in die Schule muss kein
Handy verbot sind

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

15

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

Ukrainisch, Russisch, Englisch,
Deutsch

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule		
Mittelschule		
Gymnasium		
Gesamtschule		
andere:		

keine

4. Wie lange lernst du Deutsch?

- ☒ weniger als zwei Jahre
☐ zwischen zwei und acht Jahren
☐ mehr als acht Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest.

- ☒ Standard
☐ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

OTR7 – Planungstext

Aufgabenstellung:

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
3. Verfasse eine Stellungnahme, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Pro- und Kontra-Liste

Pro	Kontra
• Kinder hören Lehrer/in nicht • Andere Kindern konzentrieren ermördern	• Musik hören und Relax • Handy wie Taschenrechner benutzen

OTR7 – Endtext

Stellungnahme: Handyverbot an Schulen

Halo. Heute ich erkläre sie ein Erörterung über das Thema „Handyverbot an Schulen“. Da werde ich sagen, dass es sehr interessant Thema zum Erörterung ist. Zu erst werde ich sage, dass wegen des Handys, Kinder hören Lehrer/in nicht. Sie hören Musik ganze Zeit. Auf dem Unterricht, auf dem Pause, usw. Musik ist gut auf dem Pause, denn Kinder können das hören und mehr bequemer fühlen. Wenn ein Kind ein Video (z. B. auf dem Unterricht) schaut, Konzentration andere Kinder fällt es. Wenn Kinder können ihre Handys benutzen, sie können Geld sparen. Zum Beispiel Taschenrechner nicht kaufen. So, ich denke, dass in die Schule muss kein Handyverbot sind.

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

15

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

Ukrainisch, Russisch, Englisch, Deutsch

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule		
Mittelschule		
Gymnasium		
Gesamtschule		
andere:		

4. Wie lange lernst du Deutsch?

☒ weniger als zwei Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest:

☒ Standard

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

27-Item-Vorlage zur Messung der Textqualität argumentativer Texte

Kompetenzbereich	Item	Beispiel	Bewertung	Punkte
Kontextualisierung	Situativer TextEinstieg und -abschluss mit Bezug auf Lebenswelt der Schüler*innen	Die Stellungnahme beginnt mit einer Alltagssituation: <i>'Viele Schüler*innen benutzen Handys in der Pause – aber sollte das erlaubt sein?'</i>	Thema ist schulnah, aber Einstieg („Hallo...“) ist unpassend und nicht lebensweltlich eingebettet.	1
Kontextualisierung	Adressatenorientierung in der Stellungnahme (Berücksichtigung der Perspektive von Lehrkräften und Mitschüler*innen)	Der Text spricht die Leser direkt an: <i>'Du kennst das sicher: Ohne Handy ist es manchmal langweilig, aber...'</i>	Keine erkennbare Einbindung von anderen Perspektiven.	1
Vertextung	Einbezug und Entkräftung von Gegenargumenten unter Berücksichtigung sprachlicher Vereinfachung und Verständlichkeit	Ein Argument gegen das Handyverbot wird durch ein einfaches Beispiel widerlegt: <i>'Wenn Schüler*innen das Handy benutzen dürfen, lernen sie Verantwortung – aber nicht alle halten sich an die Regeln.'</i>	Pro- und Kontra-Argumente werden genannt, jedoch sind diese sprachlich nicht elaboriert.	2
Vertextung	Kohärente Strukturierung der Stellungnahme durch visuelle Hilfsmittel und einfache Satzstrukturen	Planungstexte enthalten einfache Satzanfänge und Tabellen als Hilfestellung für die Strukturierung.	Struktur in Ansätzen erkennbar, aber uneinheitlich umgesetzt.	2
Markierung	Einsatz von klar verständlichen argumentativen Markern zur Verdeutlichung von Positionen	Einsatz von Formulierungen wie <i>'Ich finde, dass...'</i> (subjektbezogen), <i>'Man könnte darüber nachdenken, dass...'</i> (adressatenbezogen) oder <i>'Forschung zeigt, dass...'</i> (sachbezogen).	„Ich werde sagen“ ist eher formelhaft als markierend. Argumentative Sprache fehlt.	2
Markierung	Verwendung von gattungstypischen Konnektoren zur Verbesserung der Kohärenz in der Stellungnahme	Verwendung von Konnektoren wie <i>'weil'</i> , <i>'aber'</i> , <i>'deshalb'</i> , um die Argumentation verständlich zu strukturieren.	Einzelne Konnektoren vorhanden, aber nicht konsequent genutzt.	2
Markierung	Explizite Hinweise auf argumentationsspezifische Strukturen	Explizite Einleitungen von Abschnitten: <i>'Zuerst erkläre ich...'</i> , <i>'Zusammenfassend bedeutet das...'</i>	Vereinzelt Strukturhinweise vorhanden, aber fehlerhaft umgesetzt.	2
Mentale Kohärenzbildung	Fähigkeit zur logischen, chronologischen und funktionalen Strukturierung von Inhalten vor der sprachlichen Umsetzung	Schüler*innen können Inhalte in die richtige Reihenfolge bringen und erkennen logische Abfolgen.	Reihenfolge nicht kohärent, z.B. Sprung von Musik zu Video.	2
Mentale Kohärenzbildung	Erkennen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und logischen Relationen	Ein Argument wird mit einer logischen Begründung verknüpft: <i>'Handys sollten im Unterricht erlaubt sein, weil sie beim Lernen helfen können.'</i>	Einige Ansätze („wegen des Handys hören Kinder nicht zu“), aber sprachlich unstabil.	2
Textuelle Kohärenzbildung	Verwendung kohäsiver Mittel (Konnektoren, Anaphern, deiktische Mittel) zur Sicherstellung des inhaltlichen Zusammenhangs	Verwendung von Konnektoren wie <i>'denn'</i> , <i>'weil'</i> , <i>'jedoch'</i> , <i>'folglich'</i> , um den Text zusammenhängend zu gestalten.	Einzelne Verbindungen, aber viele lose Aneinanderreihungen.	2
Textuelle Kohärenzbildung	Strukturierung des Textes durch explizite Kohärenzmarker	Einsatz von Anaphern wie <i>'Diese Regelung'</i> oder <i>'Daher sollte man...'</i> zur	Keine Verweise oder Rückbezüge vorhanden.	1

		Bezugnahme auf vorherige Informationen.		
Adressat*innenorientierung	Antizipation des Vorwissens und der Erwartungen der Lesenden	Schüler*innen berücksichtigen in ihren Texten, dass ihre Leser*innen möglicherweise nicht alle Fachbegriffe kennen und erklären diese gegebenenfalls.	Sprachlich keine Hilfestellung oder Erklärung.	1
Adressat*innenorientierung	Verständliche und vollständige Informationsdarstellung, um Missverständnisse zu vermeiden	Ein Schülertext enthält eine klare Einleitung, die den Kontext erklärt, sowie einen Schluss, der die Hauptpunkte zusammenfasst.	Struktur uneinheitlich. Fazit fehlt.	2
Adressat*innenorientierung	Anpassung der Wortwahl und des Sprachstils an die Zielgruppe	In einer Stellungnahme für die Schule wird ein sachlicher Stil verwendet, während in einem persönlichen Brief eine umgangssprachlichere Formulierung gewählt wird.	Mischung aus Grußformel und Alltagssprache mit unklarer Registerwahl.	2
Sprachliche Korrektheit	Korrekte Anwendung grammatikalischer Strukturen in argumentativen Texten	Die Schüler*innen verwenden korrekte Verbformen in ihren Argumentationen.	Falsche Satzstellung, Artikel und Verbformen.	2
Sprachliche Korrektheit	Fehlerfreie Verwendung von Tempusformen, insbesondere Präsens und Konjunktiv	Die Stellungnahme enthält korrekte Konjunktivformen bei indirekter Rede: <i>'Er sagte, dass das Verbot notwendig sei.'</i>	Die Verwendung der Tempusformen ist nicht korrekt umgesetzt und grammatikalisch nicht stimmig.	2
Sprachliche Korrektheit	Beachtung der Kasusreaktion in komplexen Satzstrukturen	Richtige Kasusverwendung: <i>'Wegen des Verbots'</i> statt <i>'Wegen dem Verbot'</i> .	Kasusfehler vorhanden („auf dem Pause“).	2
Orthografie	Beachtung der Groß- und Kleinschreibung nach österreichischem Standard	Die Schüler*innen schreiben <i>'Handynutzung'</i> und <i>'Schulordnung'</i> korrekt nach den Rechtschreibregeln.	Groß- und Kleinschreibung teils korrekt. Fehlerhafte Rechtschreibung	2
Orthografie	Vermeidung typischer Fehler bei der Schreibung zusammengesetzter Wörter	Vermeidung von Fehlern wie <i>'Handy Nutzung'</i> statt <i>'Handynutzung'</i> .	Zusammengesetzte Wörter wie „Handynutzung“ fehlen bzw. sind fehlerhaft umgesetzt.	2
Grammatik	Korrekte Verbalvalenz und Satzbau in Haupt- und Nebensätzen	Die Schüler*innen bilden grammatikalisch richtige Sätze mit Konjunktionen wie <i>'weil'</i> und <i>'obwohl'</i> .	Viele Sätze sind grammatikalisch nicht korrekt. Falsche Wortstellung.	2
Syntax	Verwendung klarer und verständlicher Satzstrukturen mit einfacher und komplexer Syntax	Nutzung von Haupt- und Nebensätzen: <i>'Wenn das Handyverbot eingeführt wird, verbessert sich die Konzentration.'</i>	Der Text enthält teils einfache Hauptsätze, aber bei Nebensätzen gibt es viele Strukturprobleme. Satzkonstruktionen oft brüchig.	2
Wortschatz	Erweiterung des Wortschatzes durch den gezielten Einsatz von Synonymen und Fachbegriffen	Synonyme für <i>'schlecht'</i> wie <i>'problematisch'</i> oder <i>'nachteilig'</i> werden gezielt verwendet.	Einfacher Wortschatz wird verwendet. Synonyme oder differenziertere Wortwahl fehlen.	2
Zeichensetzung	Korrekte Setzung von Satzzeichen zur	Korrekte Kommasetzung in Satzgefügen: <i>'Ich bin der Meinung, dass</i>	Zeichensetzung teilweise korrekt. Satzzeichen werden	2

	Verdeutlichung von Argumentationsstrukturen	<i>Handys im Unterricht stören, weil sie ablenken.</i>	aber unpassend gesetzt.	
Kohärenz und Kohäsion	Einsatz von Konnektoren zur logischen Verknüpfung von Argumenten	Verwendung von Konnektoren wie 'deshalb', 'dennoch' und 'außerdem' zur Verknüpfung von Argumenten.	Verknüpfungen sind vorhanden, aber werden nicht zuverlässig eingesetzt, um argumentative Logik klar zu machen.	2
Stilistische Angemessenheit	Anpassung des Sprachstils an die argumentative Textsorte	Sachlicher und formeller Stil, Vermeidung von umgangssprachlichen Wendungen wie 'voll nervig'.	Der Text ist eher Alltagssprachlich. Sachlicher Stil wird nicht konsequent eingehalten.	2
Textstruktur	Gliederung des Textes in Einleitung, Hauptteil und Schluss	Der Text beginnt mit einer These, präsentiert Argumente und endet mit einem Fazit.	Es gibt einen Versuch, um eine Gliederung einzuleiten. Diese ist aber fehlerhaft. Die Hauptpunkte sind eher lose aufgereiht.	2
Überarbeitung	Selbstständige Überarbeitung von Texten auf sprachliche Richtigkeit und Kohärenz	Die Schüler*innen überarbeiten ihre Texte anhand von Feedback und korrigieren Fehler eigenständig (einschließlich Selbstkorrektur).	Keine Hinweise auf Korrekturen. Der Text weist eine Vielzahl an grammatikalischen, lexikalischen und orthografischen Fehlern auf.	1

Kompetenzbereiche

Kompetenzbereich	Bewertung	Anzahl der Items
Grammatik	2	1
Orthografie	2	2
Textstruktur	2	1
Zeichensetzung	2	1
Überarbeitung	1	1
Adressat*innenorientierung	1,67	3
Mentale Kohärenzbildung	2	2
Sprachliche Korrektheit	2	3
Kohärenz und Kohäsion	2	1
Markierung	2	3
Stilistische Angemessenheit	2	1
Syntax	2	1
Vertextung	2	2
Wortschatz	2	1
Kontextualisierung	1	2
Textuelle Kohärenzbildung	1,5	2

OTR8

Handyverbot an SchulenAufgabenstellung:

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
3. Verfasse eine Stellungnahme, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

⊕ Pro

⊖ Kontra

~~Wichtig für~~

Ein wichtiges Argument ist das man mit dem Handy sehr leicht abgelenkt werden kann, da man im Unterricht oft am Handy spielt und das ablenken kann. Ein Beispiel wäre Fotos, Videos und Video spiele. Zudem kann man so das mobbing verringern, weil man ohne Handys schwerer die Opfer mobben kann wie sie gemobbt werden.

Handys in der Schule können jedoch sehr hilfreich sein, denn man kann sie als Recherche mittel benutzen oder als Wörter buch. Das ist viel umweltfreundlicher und kostengünstiger. So muss man nicht jedes Schuljahr neue Bücher kaufen.

Ich finde man sollte die Handys
in der Schule nicht komplett verbieten man
kann eigene Regeln für die Handys machen
oder sie sinnvoll in den Unterrichtsstunden
einbauen. Zum Beispiel kann man sagen das man
in den großen Pausen das Handy bekommt und
in den kleinen nicht. Wären Tests oder Prüfungen
können die Lehrer/innen das Handy ab sammeln
~~oder~~ und überprüfen das die Kinder das Handy
wirklich abgesammelt haben

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

14

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

Arabisch / Englisch / Deutsch

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule	2015 - 2020	Wien
Mittelschule	2021 - 2024	Wien
Gymnasium		
Gesamtschule		
andere:		

4. Wie lange lernst du Deutsch?

- ☐ weniger als zwei Jahre
☐ zwischen zwei und acht Jahren
☒ mehr als acht Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest.

- ☐ Standard
☒ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

OTR8 – Planungstext

Aufgabenstellung:

1. Erstelle eine Pro- und Kontra-Liste zum Thema „Handyverbot an Schulen“.
2. Notiere und formuliere die wichtigsten Argumente, die für und gegen ein Handyverbot an Schulen sprechen.
3. Verfasse eine Stellungnahme, in der du deine Meinung zum Handyverbot an Schulen darstellst und begründest. (ca. 100 Wörter)

Pro- und Kontra-Liste

Pro	Kontra
Ein wichtiges Argument ist das man mit dem Handy sehr leicht abgelenkt werden kann, da man im Unterricht oft am Handy spielt und das ablenken kann. Ein Beispiel wäre Fotos, Videos und Videospiele. Zudem kann man so das Mobbing verringern, weil man ohne Handys schwerer die Opfer filmen kann wie sie gemobbt werden.	Handys in der Schule können jedoch sehr hilfreich sein, denn man kann sie als recherche mittel benutzen oder als Wörterbuch. Das ist viel umweltschonender und so muss man nicht jedes Schuljahr neue Bücher kaufen.

OTR 8 – Endtext

Stellungnahme: Handyverbot an Schulen

Ich finde, man sollte die Handys in der Schule nicht komplett verbieten. Man kann eigene Regeln für die Handys machen oder sie sinnvoll in den Unterrichtsstunden einbauen. Zum Beispiel kann man sagen das man in den großen Pausen das Handy bekommt und in den kleinen nicht. Wären Tests oder Prüfungen, können die Lehrer/innen das Handy absammeln und überprüfen das die Kinder das Handy wirklich abgesammelt haben.

Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund wichtig. Bitte beantworte folgende Fragen oder kreuze Zutreffendes an. Die Daten werden anonymisiert und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

1. Wie alt bist du?

14

2. Welche Sprachen sprichst du? (bitte auch Sprachen angeben, die in der Schule gelernt werden/wurden)

Arabisch, Englisch, Deutsch

3. Welche Schulformen hast du bisher in welchem Land und in welchem Zeitraum besucht?

Schulform	Zeitraum	Land
Volksschule	2019–2020	Wien
Mittelschule	2021–2024	Wien
Gymnasium		
Gesamtschule		
andere:		

4. Wie lange lernst du Deutsch?

☒ mehr als acht Jahre

5. Gib an, auf welchem Leistungsniveau du dich im Fach Deutsch befindest:

☒ Standard AHS

Vielen Dank für deine Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

27-Item-Vorlage zur Messung der Textqualität argumentativer Texte

Kompetenzbereich	Item	Beispiel	Bewertung	Punkte
Kontextualisierung	Situativer TextEinstieg und -abschluss mit Bezug auf Lebenswelt der Schüler*innen	Die Stellungnahme beginnt mit einer Alltagssituation: <i>'Viele Schüler*innen benutzen Handys in der Pause – aber sollte das erlaubt sein?'</i>	Der Text thematisiert schulische Abläufe. Allerdings fehlt ein konkreter Bezug zu einer Alltagssituation.	3
Kontextualisierung	Adressatenorientierung in der Stellungnahme (Berücksichtigung der Perspektive von Lehrkräften und Mitschüler*innen)	Der Text spricht die Leser direkt an: <i>'Du kennst das sicher: Ohne Handy ist es manchmal langweilig, aber...'</i>	Andere Perspektiven werden angedeutet, aber nicht appellativ integriert.	3
Vertextung	Einbezug und Entkräftung von Gegenargumenten unter Berücksichtigung sprachlicher Vereinfachung und Verständlichkeit	Ein Argument gegen das Handyverbot wird durch ein einfaches Beispiel widerlegt: <i>'Wenn Schüler*innen das Handy benutzen dürfen, lernen sie Verantwortung – aber nicht alle halten sich an die Regeln.'</i>	Der Text bleibt einseitig. Es wird kein Kontra-Argument thematisiert, obwohl die Pro- und Kontra-Liste zeigt, dass dies möglich gewesen wäre.	2
Vertextung	Kohärente Strukturierung der Stellungnahme durch visuelle Hilfsmittel und einfache Satzstrukturen	Planungstexte enthalten einfache Satzanfänge und Tabellen als Hilfestellung für die Strukturierung.	Eine einfache Gliederung ist vorhanden, aber es fehlt ein Schluss. Strukturhinweise fehlen. Für die Planung wird visuelles Hilfsmittel verwendet (Liste).	3
Markierung	Einsatz von klar verständlichen argumentativen Markern zur Verdeutlichung von Positionen	Einsatz von Formulierungen wie <i>'Ich finde, dass...'</i> (subjektbezogen), <i>'Man könnte darüber nachdenken, dass...'</i> (adressatenbezogen) oder <i>'Forschung zeigt, dass...'</i> (sachbezogen).	Der Text enthält subjektive Marker. Andere Marker fehlen	3
Markierung	Verwendung von gattungstypischen Konnektoren zur Verbesserung der Kohärenz in der Stellungnahme	Verwendung von Konnektoren wie <i>'weil', 'aber', 'deshalb'</i> , um die Argumentation verständlich zu strukturieren.	Die Verbindungen erfolgen durch einfache Konnektoren. Es fehlen typische argumentative Konnektoren.	2
Markierung	Explizite Hinweise auf argumentationsspezifische Strukturen	Explizite Einleitungen von Abschnitten: <i>'Zuerst erkläre ich...'</i> , <i>'Zusammenfassend bedeutet das...'</i>	Es finden sich keine Gliederungssignale. Der Text wird linear und nicht strukturiert.	2
Mentale Kohärenzbildung	Fähigkeit zur logischen, chronologischen und funktionalen Strukturierung von Inhalten vor der sprachlichen Umsetzung	Schüler*innen können Inhalte in die richtige Reihenfolge bringen und erkennen logische Abfolgen.	Der Argumentationsgang ist nachvollziehbar. Einführung, Regelvorschlag, Handhabung bei Prüfungen. Es fehlt jedoch eine argumentative Gewichtung.	3
Mentale Kohärenzbildung	Erkennen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und logischen Relationen	Ein Argument wird mit einer logischen Begründung verknüpft: <i>'Handys sollten im Unterricht erlaubt sein, weil sie beim Lernen helfen können.'</i>	Kausale Relationen werden angedeutet, aber sprachlich schwach umgesetzt.	3

Textuelle Kohärenzbildung	Verwendung kohäsiver Mittel (Konnektoren, Anaphern, deiktische Mittel) zur Sicherstellung des inhaltlichen Zusammenhangs	Verwendung von Konnektoren wie 'denn', 'weil', 'jedoch', 'folglich', um den Text zusammenhängend zu gestalten.	Konnektoren wie „und“, „dass“, etc. sind vorhanden, aber es fehlen kontrastierende Verknüpfungen („denn“, „jedoch“, etc.)	3
Textuelle Kohärenzbildung	Strukturierung des Textes durch explizite Kohärenzmarker	Einsatz von Anaphern wie 'Diese Regelung' oder 'Daher sollte man...' zur Bezugnahme auf vorherige Informationen.	Es gibt keine Rückbezüge oder Anaphern. Der Text wiederholt oft das Nomen „Handy“, was die Kohärenz beeinträchtigt.	2
Adressat*innenorientierung	Antizipation des Vorwissens und der Erwartungen der Lesenden	Schüler*innen berücksichtigen in ihren Texten, dass ihre Leser*innen möglicherweise nicht alle Fachbegriffe kennen und erklären diese gegebenenfalls.	Der Text verwendet keine Fachbegriffe, ist verständlich, aber ohne erklärende Passagen für uninformierte Leser*innen.	2
Adressat*innenorientierung	Verständliche und vollständige Informationsdarstellung, um Missverständnisse zu vermeiden	Ein Schülertext enthält eine klare Einleitung, die den Kontext erklärt, sowie einen Schluss, der die Hauptpunkte zusammenfasst.	Die Argumente sind nachvollziehbar, aber der Text endet abrupt. Vorschläge werden angedeutet, aber nicht systematisch entfaltet.	2
Adressat*innenorientierung	Anpassung der Wortwahl und des Sprachstils an die Zielgruppe	In einer Stellungnahme für die Schule wird ein sachlicher Stil verwendet, während in einem persönlichen Brief eine umgangssprachlichere Formulierung gewählt wird.	Der Stil ist Alltagssprachlich.	2
Sprachliche Korrektheit	Korrekte Anwendung grammatikalischer Strukturen in argumentativen Texten	Die Schüler*innen verwenden korrekte Verbformen in ihren Argumentationen.	Die Satzstruktur ist meist korrekt, aber es treten Fehler auf wie: „dass die Kinder das Handy wirklich abgesammelt haben“ (nicht idiomatisch).	3
Sprachliche Korrektheit	Fehlerfreie Verwendung von Tempusformen, insbesondere Präsens und Konjunktiv	Die Stellungnahme enthält korrekte Konjunktivformen bei indirekter Rede: 'Er sagte, dass das Verbot notwendig sei.'	Präsens und Modalverben sind richtig, aber Konjunktivformen fehlen, z.B. für hypothetische Vorschläge.	3
Sprachliche Korrektheit	Beachtung der Kasusrektion in komplexen Satzstrukturen	Richtige Kasusverwendung: 'Wegen des Verbots' statt 'Wegen dem Verbot'.	Der Kasusgebrauch ist meist korrekt. Formulierungen sind jedoch unidiomatisch.	3
Orthografie	Beachtung der Groß- und Kleinschreibung nach österreichischem Standard	Die Schüler*innen schreiben 'Handynutzung' und 'Schulordnung' korrekt nach den Rechtschreibregeln.	Fehler wie „komplet“ und uneinheitliche Schreibung („wären Tests“ statt „während Tests“) beeinträchtigen sprachliche Korrektheit. Groß- und Kleinschreibung mehrheitlich korrekt.	3
Orthografie	Vermeidung typischer Fehler bei der Schreibung zusammengesetzter Wörter	Vermeidung von Fehlern wie 'Handy Nutzung' statt 'Handynutzung'.	Keine fehlerhaften Zusammensetzungen. Wortverbindungen sind stilistisch schwach.	3
Grammatik	Korrekte Verbalvalenz und Satzbau in Haupt- und Nebensätzen	Die Schüler*innen bilden grammatikalisch richtige Sätze mit Konjunktionen wie 'weil' und 'obwohl'.	Die Hauptsätze sind größtenteils korrekt, aber Nebensatzkonstruktionen zeigen mehrere Probleme in Bezug auf Konnektoren, Valenz und idiomatischen Ausdruck.	2

Syntax	Verwendung klarer und verständlicher Satzstrukturen mit einfacher und komplexer Syntax	Nutzung von Haupt- und Nebensätzen: <i>'Wenn das Handyverbot eingeführt wird, verbessert sich die Konzentration.'</i>	Einfacher, aber funktionaler Satzbau. Nebensätze häufig mit „dass“ eingeleitet.	3
Wortschatz	Erweiterung des Wortschatzes durch den gezielten Einsatz von Synonymen und Fachbegriffen	Synonyme für <i>'schlecht'</i> wie <i>'problematisch'</i> oder <i>'nachteilig'</i> werden gezielt verwendet.	Grundwortschatz, kaum Variation. Begriffe wirken umgangssprachlich.	2
Zeichensetzung	Korrekte Setzung von Satzzeichen zur Verdeutlichung von Argumentationsstrukturen	Korrekte Kommasetzung in Satzgefügen: <i>'Ich bin der Meinung, dass Handys im Unterricht stören, weil sie ablenken.'</i>	Kommata fehlen in Nebensätzen („überprüfen dass die Kinder...“).	2
Kohärenz und Kohäsion	Einsatz von Konnektoren zur logischen Verknüpfung von Argumenten	Verwendung von Konnektoren wie <i>'deshalb'</i> , <i>'dennoch'</i> und <i>'außerdem'</i> zur Verknüpfung von Argumenten.	Im Text werden mehrere additive Konnektoren genutzt. Es fehlen jedoch kausale Verknüpfungen, die typisch für argumentative Texte sind.	2
Stilistische Angemessenheit	Anpassung des Sprachstils an die argumentative Textsorte	Sachlicher und formeller Stil, Vermeidung von umgangssprachlichen Wendungen wie <i>'voll nervig'</i> .	Stil ist insgesamt alltagssprachlich und wenig formal.	2
Textstruktur	Gliederung des Textes in Einleitung, Hauptteil und Schluss	Der Text beginnt mit einer These, präsentiert Argumente und endet mit einem Fazit.	Der Text beginnt direkt mit einer Position und endet abrupt ohne Fazit.	2
Überarbeitung	Selbstständige Überarbeitung von Texten auf sprachliche Richtigkeit und Kohärenz	Die Schüler*innen überarbeiten ihre Texte anhand von Feedback und korrigieren Fehler eigenständig (einschließlich Selbstkorrektur).	Wenige Hinweise auf Überarbeitung. Viele Fehler bleiben bestehen.	2

Kompetenzbereiche

Kompetenzbereich	Bewertung	Anzahl der Items
Grammatik	2	1
Orthografie	3	2
Textstruktur	2	1
Zeichensetzung	2	1
Überarbeitung	2	1
Adressat*innenorientierung	2	3
Mentale Kohärenzbildung	3	2
Sprachliche Korrektheit	3	3
Kohärenz und Kohäsion	2	1
Markierung	2,33	3
Stilistische Angemessenheit	2	1
Syntax	3	1
Vertextung	2,5	2
Wortschatz	2	1
Kontextualisierung	3	2
Textuelle Kohärenzbildung	2,5	2

Abstract

Schreiben ist eine zentrale Fähigkeit im Bildungssystem. Es ermöglicht, Gedanken zu ordnen, Wissen zu vermitteln und an schulischer sowie gesellschaftlicher Kommunikation teilzunehmen. Für mehrsprachige Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, stellt das Schreiben in einem monolingual geprägten Bildungssystem, eine anspruchsvolle Aufgabe dar, da sie dabei auf ein noch wachsendes Repertoire in der Bildungssprache zurückgreifen. Obwohl es verschiedene Ansätze zur Förderung von Schreibkompetenz gibt, wird das Potenzial von Mehrsprachigkeit im Unterricht bislang nur begrenzt ausgeschöpft.

Diese Masterarbeit untersucht, wie sich die gezielte Nutzung von Translanguaging auf die Schreibkompetenz von zwei- oder mehrsprachigen Lernenden auswirkt. Translanguaging beschreibt den bewussten Einsatz aller sprachlicher Ressourcen, über die eine Person verfügt. Im Mittelpunkt steht die Frage, ob mehrsprachige Planungsprozesse die Qualität von argumentativen Texten in Deutsch unterstützen können. Die Analyse basiert auf einem qualitativ ausgerichteten Studiendesign mit ergänzenden quantitativen Auswertungen. Dabei wurden Planungsphasen und fertige Texte von Schüler*innen aus einer Wiener Schulklasse untersucht.

Die Ergebnisse zeigen, dass Translanguaging insbesondere in der Planungsphase unter bestimmten Voraussetzungen zur Klärung von Inhalten, zur Aktivierung von Vorwissen und zur Entwicklung differenzierter Ausdrucksweisen beiträgt. Lernende greifen dabei auf ihre Mehrsprachigkeit zurück, um Gedanken zu strukturieren und diese anschließend in der Bildungssprache umzusetzen. Translanguaging erweist sich somit als unterstützender Zugang zur Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen und als Beitrag zu einer inklusiven und sprachsensiblen Unterrichtskultur. Die Arbeit spricht sich dafür aus, mehrsprachige Praktiken im Unterricht systematisch zu verankern.