



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Möglichkeiten der Erhebung und Förderung der wissenschaftlichen
Textkompetenz von Schüler_innen im Rahmen der Vor-
wissenschaftlichen Arbeit“

verfasst von / submitted by

Daniela Vismara, BA BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd-
und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Danksagung

Ein besonderer Dank gilt meinen Eltern, die mir mein Studium ermöglicht und mich in allen Vorhaben stets unterstützt und bestärkt haben. Ihr Vertrauen in mich bedeutet mir sehr viel.

Meinem Partner Christian danke ich für seine nie enden wollende Geduld und die Hilfe bei allen großen und kleinen Schwierigkeiten. Sein Optimismus und Humor bereicherten meine Studienzeit sehr.

Auch meinen lieben Studienkolleg*innen und Freund*innen in- und außerhalb der Universität möchte ich für die schöne gemeinsame Zeit danken, die wir bisher erlebt haben und durch die ich so viele spannende Dinge kennenlernen durfte. Ihr seid stets eine große Inspiration für mich und habt mir gezeigt, wie wichtig es ist, immer ein offenes Ohr für andere zu haben.

Zuletzt bedanke ich mich bei Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm für ihre kompetente Betreuung und Begleitung meiner Masterarbeit.

„Schreiben ist eine heikle Angelegenheit.
Alle Menschen sind empfindlich in Bezug
auf selbst geschriebene Texte.
Besonders brisant wird die Situation,
wenn es sich um symbolisch wichtige Arbeiten handelt,
die die Eintrittskarte in eine neue Lebensphase bedeuten.“

Judith Wolfsberger, *Frei geschrieben* (2016)

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	6
2. Forschungsstand	10
3. Theoretische Grundlagen und Begriffsdefinitionen	15
3.1 Die Vorwissenschaftliche Arbeit bzw. Diplomarbeit	15
3.2 Von der Aufsatzdidaktik zur prozessorientierten Schreibdidaktik: Konzepte und Ansätze	18
3.2.1 Kooperation beim prozessorientierten Schreiben	22
3.2.2 Publikumsbezug beim Schreiben	24
3.3 Prozessorientierte Aufgabenkulturen? – Überlegungen zu einem aktuellen schreibdidaktischen Konzept	25
3.3.1 Ziele und Untersuchungsgegenstand des Projekts von Bushati et al. (2018)	26
3.3.2 Untersuchungsdesign	27
3.3.3 Didaktische Konzeption der Studie von Bushati et al. (2018)	28
3.3.3.1 Modul A – Das Wissenschaftliche Referieren	30
3.3.3.2 Modul B – Darstellen einer Kontroverse	32
3.3.3.3 Modul C – Wissenschaftliches Einleiten	32
3.3.3.4 Modul D – Schreiben eines Kontroversentextes	33
3.3.4 Datenauswertung	34
3.3.5 Analyse des didaktischen Konzepts „Wissenschaftlich schreiben lernen in der Schule“ hinsichtlich prozessorientierter Ansätze	37
3.3.6 Fazit	42
3.4 Entwicklung einer wissenschaftlichen Schreibkompetenz in der Schule – Herausforderungen und Desiderate	44
3.5 Materialgestütztes Schreiben: Grundlagen und Ziele	49
3.6 Schreiben in der Fremdsprache Deutsch	52
3.6.1 Gründe für das Schreiben in der Fremdsprache	52
3.6.2 Konsequenzen für den fremdsprachlichen (Schreib-)Unterricht	54
3.7 Schreiben in der Zweitsprache Deutsch	56

4. Methode	60
4.1 Forschungsdesign.....	60
4.2 Rahmen der vorliegenden Arbeit.....	61
4.3 Rahmen und Ablauf des AaMoL-Projekts	63
4.4 Erhebungsinstrumente im Rahmen des AaMoL-Projekts.....	65
4.5 Untersuchungsdurchführung im Rahmen dieser Arbeit.....	67
4.6 Untersuchungsdurchführung im Rahmen des AaMoL-Projekts	71
4.7 Datenauswertung im Rahmen der Master-Arbeit.....	71
5. Vorstellung der Kriterienkataloge	73
5.1 Becker-Mrotzek und Böttcher (2014)	73
5.2 Fröhler (2008).....	78
5.3 Winter (2016).....	79
5.4 Göpferich (2014)	80
5.5 Texte gestalten: Möglichkeiten der sprachlichen Darstellung eines Vergleichs	82
6. Analyse der Schüler_innentexte aus dem AaMoL-Projekt.....	85
6.1 Text der Gruppe „Die Geografinnen“	85
6.2 Text der Gruppe „Die Apachen“	91
6.3 Text der Gruppe „Die Bücherwürmer“	98
6.4 Text der Gruppe „Drei Musketiere“	104
7. Diskussion der Ergebnisse	111
8. Fazit	118
Bibliographie	121
Online-Quellen	125
Anhang	126
Abstract.....	139

1. Einleitung

„Die VWA ist eine auf dem ‚Reißbrett‘ entwickelte Textsorte, deren Zweck es ist, Schülerinnen und Schüler mit Kompetenzen auszustatten, die es ihnen ermöglichen, in die Praxis wissenschaftlichen Arbeitens einzusteigen. Gleichzeitig dient sie der Prüfung der erworbenen Kompetenzen.“ (Gruber, Huemer, Wetschanow 2014, S. 27) – bereits an diesem Zitat wird deutlich, dass die Einführung der Vorwissenschaftlichen Arbeit bzw. Diplomarbeit im wissenschaftlichen Diskurs auf reichlich Kritik stieß, die sich auf unterschiedliche Aspekte bezieht. Die Herausforderungen, mit denen Schüler_innen und Lehrpersonen angesichts dieser neuen Textsorte konfrontiert wurden und werden, sind mindestens so zahlreich wie die kritischen Stimmen daran und stellen gerade deshalb ein äußerst interessantes Forschungsfeld dar.

Die vorliegende Arbeit widmet sich aus diesem Grund zwei aktuellen schreibdidaktischen Konzepten, die mit dem Ziel entworfen wurden, die (vor)wissenschaftliche Textkompetenz von Schüler_innen zu erheben und in einem weiteren Schritt zu fördern und sie zudem mit gängigen Arbeitsweisen im wissenschaftlichen Feld vertraut zu machen. Die beiden Forschungsprojekte wurden deshalb ausgewählt, weil sie sehr unterschiedliche, äußerst produktive Konzepte präsentierten und erprobten und sie bislang auch die einzigen derartigen Projekte in der Forschungslandschaft darstellen.

Das Forschungsprojekt „Wissenschaftlich schreiben lernen in der Schule“ von Bushati, Ebner, Niederdorfer und Schmölzer-Eibinger, das zwischen März 2014 und Februar 2016 in Graz durchgeführt wurde (vgl. Bushati, Ebner, Niederdorfer und Schmölzer-Eibinger 2018), repräsentiert ein umfangreiches didaktisches Konzept zur Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz von Schülerinnen und Schülern der 11. Schulstufe. Die Interventionsstudie gliedert sich in vier Module, wobei in einem ersten Schritt die momentane wissenschaftliche Textkompetenz der Schülerinnen und Schüler erhoben und anschließend im Zuge der vier Module weiterentwickelt wurde. Die Schüler_innen wurden Schritt für Schritt an den Umgang mit wissenschaftlichen Texten herangeführt und mit diesen vertraut gemacht, zudem wurden sie für wesentliche Aspekte wie das Referieren oder das Gegenüberstellen von unterschiedlichen Positionen im wissenschaftlichen Diskurs sensibilisiert und sie erprobten bzw. entwickelten in eigenen Texten ihre individuellen Herangehensweisen.

Dieses Projekt wird unter der Berücksichtigung folgender Fragestellung analysiert:

Wurden in dem methodisch-didaktischen Design der Interventionsstudie bzw. in der Entwicklung der Aufgabenstellungen Ansätze einer prozessorientierten Schreibdidaktik miteinbezogen?

Der Schwerpunkt liegt demnach vor allem auf dem inhaltlichen Aufbau des Forschungsprojekts und es soll gezeigt werden, ob und wenn ja in welcher Weise dieser prozessorientierte Elemente enthält. Die Interventionsstudie von Bushati et al. (2018) wird deshalb im theoretischen Teil behandelt, da sie die theoretischen Grundlagen, welche im Rahmen dieser Arbeit vorgestellt werden, veranschaulichen soll und somit eine Art Brücke zwischen Theorie und praktischer Umsetzung eines schreibdidaktischen Konzepts darstellt. Die daraus gewonnen Erkenntnisse dienen als Vorarbeit für das Projekt, welches im empirischen Teil untersucht wird.

Das zweite didaktische Konzept, das im Rahmen dieser Arbeit untersucht werden soll, ist im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit angesiedelt und beschäftigt sich detailliert mit der Analyse von Schüler_innentexten, um einen Einblick in vorwissenschaftliche Schreibprozesse zu gewinnen. Das AaMoL-Projekt, das unter der Leitung von Mag. Dr. Sandra Reitbrecht gemeinsam mit Marta Dawidowicz, MA MA und Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm am Institut für Germanistik der Universität Wien im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache von April 2018 bis November 2019 durchgeführt wird.

Das *Am Modell lernen, als Modell lernen*-Projekt (AaMoL) findet in Kooperation mit der *Österreichischen Schule Budapest* sowie mit den *Hertha Firnberg Schulen für Wirtschaft und Tourismus* statt und untersucht in einer qualitativen Studie das Potenzial des Modelllernens für das (vor-)wissenschaftliche Schreiben im Fachunterricht, wobei das Modelllernen aus einer doppelten Perspektive konzeptualisiert wurde. Dies bedeutet, dass nicht nur Schülerinnen und Schüler in das Projekt involviert sind, sondern auch Lehrpersonen, die den Lernenden als Modell für Schreibhandlungen dienen. Ziel des Projektes ist demnach, die Schülerinnen und Schüler auf das Verfassen einer Vorwissenschaftlichen Arbeit vorzubereiten, ihnen einen erfolgreichen Übergang vom sekundären zum tertiären Bildungsweg zu erleichtern, sowie die Lehrkompetenz von Fachlehrenden weiterzuentwickeln.

In diesem Projekt sind vor allem die Texte der Schüler_innen aus der *Österreichischen Schule Budapest* von zentralem Interesse, die anhand folgender Forschungsfrage

untersucht werden sollen: *Welche Kriterien sind geeignet, um die Texte der Schüler_innen, die im Zuge der materialgestützten Schreibaufgabe „Städtevergleich“ entstanden, zu bewerten?*

Um diese Frage zu beantworten, wurde vier Texte, die jeweils von drei Schüler_innen gemeinsam verfasst wurden, mit je vier unterschiedlichen Kriterienkatalogen bzw. Bewertungsrastern ausgewertet und analysiert.

Die Ergebnisse der Analyse werden am Ende der Arbeit ausführlich dargestellt und diskutiert.

Zunächst werden jedoch, am Anschluss an einen kurzen Überblick über das Forschungsgebiet, in dem sich die vorliegende Arbeit bewegt, grundlegende theoretische Begriffe und Konzepte erläutert, die als Basis für die weiteren Ausführungen dienen. Dabei stehen allem voran die Vorwissenschaftliche Arbeit und ihre Besonderheiten sowie Ansätze einer prozessorientierten Schreibdidaktik im Fokus. Im Zuge dessen wird auch das Forschungsprojekt von Bushati et al. (2018) auf die Einbindung prozessorientierter Ansätze hin untersucht und ausführlich diskutiert. Im Anschluss daran werden wesentliche Aspekte der Entwicklung einer wissenschaftlichen Schreibkompetenz in der Schule sowie die Grundlagen des materialgestützten Schreibens erläutert. Diese beiden Kapitel stellen einen wichtigen Beitrag dar, da sie in beiden Forschungsprojekten, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit eingehend behandelt werden, eine zentrale Rolle einnehmen. Abschließend folgt noch jeweils ein Kapitel, welches sich den Besonderheiten und Herausforderungen beim Schreiben in der Fremdsprache bzw. in der Zweitsprache Deutsch widmet.

Im Anschluss daran wird in einem Methoden-Kapitel das Forschungsdesign, die Datenerhebung sowie die Datenauswertung der vorliegenden Arbeit als auch des AaMoL-Projekts vorgestellt, da die Texte der Schüler_innen, die an dem Projekt teilnahmen, das zentrale Forschungsinteresse des empirischen Teils der Arbeit darstellen. Danach folgt die detaillierte Vorstellung der vier ausgewählten Kriterienkataloge und Bewertungsraster, die für die Analyse der Schüler_innentexte herangezogen wurden, ehe schließlich die Ergebnisse der Auswertung und Analyse dieser Texte ausführlich präsentiert werden. Für die Auswertung wurden alle vier Texte der Schüler_innen mit jedem der vier Kriterienkataloge analysiert, wobei gezeigt werden soll, welche Kriterien sich besonders für die Bewertung der Schreibaufgabe

„Städtevergleich“ bzw. einer dieser ähnlichen Aufgabe eignen. Am Ende werden alle Kriterien, die sich als sinnvoll und hilfreich erwiesen haben, ebenfalls präsentiert.

Da die vier ausgewählten Kriterienkataloge vorwiegend grammatische und syntaktische Aspekte fokussieren, die Textorganisation bzw. -komposition jedoch weitgehend unberücksichtigt bleibt, werden die Texte der Schüler_innen in Anlehnung an eine Studie von Spivey (1991) anschließend noch einmal konkret im Hinblick auf die Umsetzung des Vergleichs untersucht, um der (vor-)wissenschaftlichen Anforderung, welche an die Schüler_innen gestellt wurde, Rechnung zu tragen.

Dadurch soll vor allem deutlich werden, wie die einzelnen Gruppen ihre Texte anhand des Vergleichs dreier ausgewählter Städte organisierten und wie den Leser_innen so diskursiv Wissen vermittelt wurde. Zudem sollen Einblicke in die spezifischen Textmuster sowie in das Gelingen bzw. in die Schwierigkeiten, die während des Schreibprozesses auftraten, gewonnen werden. Das letzte inhaltliche Kapitel der Arbeit widmet sich schließlich der kritischen Diskussion der aus der Textanalyse gewonnen Ergebnisse. In einem abschließenden Fazit werden alle wichtigen Erkenntnisse, die aus der Analyse des AaMoL-Projekts als auch aus der Interventionsstudie von Bushati et al. (2018) gewonnen werden konnten, sowie offene und neue Fragen noch einmal betrachtet und zusammengefasst.

2. Forschungsstand

Die vorliegende Arbeit bewegt sich in einem wissenschaftlichen Feld, in dem nicht zuletzt seit der verpflichtenden Einführung der Vorwissenschaftlichen Arbeit bzw. Diplomarbeit für alle Maturant_innen zahlreiche Publikationen veröffentlicht wurden, die sich vorwiegend auf folgende Aspekte konzentrieren:

- a. Probleme, die mit der Implementierung der obligatorischen Abschlussarbeit im Allgemeinen verbunden sind,
- b. Schwierigkeiten im Hinblick auf die Betreuungssituation (beispielsweise die Überforderung der Lehrpersonen angesichts der zusätzlichen Aufgabe), sowie
- c. Herausforderungen, denen Schüler_innen nun gegenüberstehen, da sie in der Schule bisher kaum oder gar nicht mit wissenschaftlichen Texten in Berührung kamen und somit in kurzer Zeit eine Vielzahl an neuen Kompetenzen entwickeln müssen, um einen positiven Schulabschluss zu erlangen.

Daneben gibt es Handreichungen und Ratgeber, die zum Teil vom zuständigen Bundesministerium veröffentlicht wurden (abrufbar unter: www.ahs-vwa.at) und allen von der Reform Betroffenen Auskunft über die wichtigsten organisatorischen wie auch inhaltlichen Aspekte geben. Diese bleiben jedoch meist an der Oberfläche und vermitteln den Lernenden keine tatsächlichen Kompetenzen, sondern verweisen meist nur auf Leistungen, die für eine positive Beurteilung der Abschlussarbeit erforderlich sind (vgl. Vismara 2018, S. 9). Die Homepage www.literacy.at, die ebenfalls vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung eingerichtet wurde, bietet beispielsweise einen eigenen Menüpunkt („Das 5x5 der VWA“), unter dem Schüler_innen nicht nur allgemeine Informationen zu Formalien finden, sondern auch Tipps bezüglich des Planungs- und Schreibprozesses ihrer Arbeit erhalten. Daneben werden auch einige nützliche Computerprogramme vorgestellt, die den Schüler_innen etwa das Recherchieren relevanter Literatur erleichtern sollen. Die Homepage orientiert sich stärker an den Bedürfnissen der Schüler_innen, kann jedoch eine Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten seitens der Lehrpersonen (Fach- sowie Sprachlehrende) nicht ersetzen.

Als dritte Säule in der Forschungsliteratur zur VWA können jene Publikationen verstanden werden, die einen schreibdidaktischen Ansatz verfolgen und die sich zum Ziel setzen, den Schüler_innen wesentliche wissenschaftliche Grundlagen für das Verfassen einer Vorwissenschaftlichen Arbeit zu vermitteln. In dieser Kategorie findet sich eine Vielzahl an wissenschaftlichen Artikeln, die sich nicht nur verschiedenen Modellen wissenschaftlichen Schreibens widmen, sondern auch jene, die den Aspekt der Beratung und Begleitung von Schreibprozessen in den Vordergrund stellen und somit sowohl die Seite der Lernenden als auch jene der Lehrenden berücksichtigen. Diese Publikationen fokussieren zudem auch immer häufiger den Übergang vom schulischen zum universitären Schreiben und versuchen so, die Schreib- und Textkompetenzen der Schüler_innen nachhaltig positiv zu beeinflussen.

Das Forschungsprojekt von Bushati, Ebner, Niederdorfer und Schmölzer-Eibinger, das zwischen März 2014 und Februar 2016 in Graz durchgeführt wurde und ihm Rahmen der vorliegenden Arbeit noch eingehend analysiert wird, stellt angesichts des soeben in Kürze dargestellten Forschungsbereiches ein unvergleichbar umfangreiches, didaktisches Konzept zur Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz von Schüler_innen der 11. Schulstufe dar, das sich in die eben beschriebene dritte Kategorie wissenschaftlicher Publikationen bzw. Studien einreihen lässt. Die von ihnen entworfene Interventionsstudie, die aus den Modulen „Wissenschaftliches Referieren“, „Darstellen einer Kontroverse“, „Wissenschaftliches Einleiten“ sowie „Schreiben eines Kontroversentextes“ besteht, wurde an drei Schulen in jeweils zwei Klassen (eine Interventionsgruppe und eine Kontrollgruppe) durchgeführt und setzte sich zum Ziel, die Schüler_innen auf die Anforderungen der Vorwissenschaftlichen Arbeit vorzubereiten. Dabei wurde in einem ersten Schritt die momentane wissenschaftliche Textkompetenz der Schüler_innen erhoben und anschließend im Zuge der vier Module weiterentwickelt. Die Schüler_innen wurden Schritt für Schritt an den Umgang mit wissenschaftlichen Texten herangeführt und mit diesen vertraut gemacht, zudem wurden sie für wesentliche Aspekte wie das Referieren oder das Gegenüberstellen von unterschiedlichen Positionen im wissenschaftlichen Diskurs sensibilisiert und erproben bzw. entwickelten in eigenen Texten ihre individuellen Herangehensweisen. Dennoch muss berücksichtigt werden, dass die Interventionsstudie bereits zum Zeitpunkt des tatsächlichen Schreibprozesses einsetzt und außer Acht lässt, dass die Themenfindung, die Formulierung einer Forschungsfrage sowie die Recherche nach

geeigneter Literatur dem Schreibprozess vorausgehen und die Schüler_innen ebenfalls häufig vor große Herausforderungen stellen (vgl. Vismara 2018, S. 10f).

Auch das AaMoL-Projekt, welches im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit detailliert untersucht wird, bildet neben dem Forschungsprojekt von Bushati et al. (2018) das bislang einzige schreibdidaktische Konzept, das für die Erhebung bzw. Förderung der wissenschaftlichen Textkompetenz von Schüler_innen im Rahmen der VWA entworfen wurde. Hinzu kommt, dass das AaMoL-Projekt sowohl die DaF-Perspektive der Lernenden als auch die Perspektive der Lehrenden (im Zuge der Anlehnung an das Konzept des Modelllernens) berücksichtigt, womit es als erstes einen bedeutenden Forschungsbereich fokussiert.

Neben diesen beiden Projekten, in denen die Theorie und Praxis unterschiedlicher Schreibdidaktiken erprobt und empirisch untersucht wurden, gibt es jedoch auch zahlreiche wissenschaftliche Publikationen, die sich theoretischen, schreibdidaktischen Ansätzen widmen und dabei verschiedene Ziele verfolgen.

Eine Ausgabe der Zeitschrift „Informationen zur Deutschdidaktik“ (*ide*) aus dem Jahr 2014 etwa beinhaltet eine Sammlung wissenschaftlicher Publikationen, die sich großteils ebenfalls in die bereits erwähnte dritte Kategorie einordnen lassen. Diese behandeln sowohl die Förderung von Schreib- und Textkompetenzen, die Begleitung von Schreibprozessen, die Ausbildung rhetorischer Fähigkeiten, den richtigen Umgang mit Feedback und auch die Entwicklung einer geeigneten Fragestellung. Besonders in dem Aufsatz von Gruber, Huemer und Wetschanow (ebd. 2014, S. 24-34) werden jedoch auch kritische Stimmen gegenüber der Vorwissenschaftlichen Arbeit als neuer Textsorte deutlich, weshalb dieser als ein Beispiel für die erste Kategorie verstanden werden kann. So verweisen die Autor_innen unter anderem darauf, dass es „keine soziale Gruppe und keine wiederkehrenden Problemsituationen [gibt], zu deren Lösung sich die VWA als kommunikatives Muster herausgebildet hätte.“ (ebd., S. 27). Des Weiteren wird auch darauf verwiesen, dass die eigentliche Intention, mit der die Vorwissenschaftliche Arbeit eingeführt wurde, nämlich das Erproben von wissenschaftlichen Handlungen, de facto nicht berücksichtigt wird, da die Schüler_innen unter diesen Rahmenbedingungen keine Möglichkeit haben, einen eigenen Stil zu entwickeln, durch den „der Vermittlung vorwissenschaftlicher Normen und Werte im schulischen Kontext Rechnung getragen werden kann.“ (ebd., S. 27). Die Schüler_innen, so Gruber, Huemer und Wetschanow, nehmen vielmehr die Rolle

von Geprüften ein, welche „die Aufgaben und Vorstellungen der Prüfenden (Lehrerin bzw. Lehrer) zu erfüllen haben.“ (ebd., S. 27).

Kritisiert wird jedoch auch der Terminus „vorwissenschaftlich“, der nicht nur irreführend ist, sondern meist auch falsch interpretiert wird. Eine Vorwissenschaftliche Arbeit soll keineswegs auf allgemeiner Erfahrung beruhen und wissenschaftliche Erforschungen außer Acht lassen, sondern Schüler_innen auf den Umgang mit wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen vorbereiten. Sie ist damit einerseits als Vorbereitung auf wissenschaftliche Arbeitsweisen zu verstehen, reicht jedoch zugleich in die Wissenschaft hinein und ist auch mit deren Ansprüchen verbunden. Als wesentlichen Unterschied zwischen der Vorwissenschaftlichen Arbeit und einem wissenschaftlichen Text nennen Gruber, Huemer und Wetschanow demnach vor allem die Qualität der Umsetzung wissenschaftlicher Handlungen, die vorwiegend dem Alter sowie den möglichen Vorkenntnissen und Ressourcen der Schüler_innen geschuldet ist (vgl. ebd., S. 29).

Die von Fischbach und Schindler (2015) publizierte Kontroverse über das akademische Schreiben zwischen Schule und Hochschule kann ebenfalls in die dritte Kategorie eingeordnet werden, wobei die Autorinnen verstärkt die Perspektiven und Anregungen von Lernenden als auch Lehrenden fokussieren und mit aktuellen Tendenzen unterschiedlicher Schreibdidaktiken verbinden. Vor allem die Schreibberatung und die Begleitung der Lernenden während des Schreibprozesses stehen in dieser Publikation im Vordergrund, die ebenfalls einen kritischen Blick auf die aktuellen schulischen Entwicklungen hinsichtlich der Wissenschaftspropädeutik wirft und deshalb versucht, sinnvolle Alternativen zu entwickeln.

Die jüngsten Arbeiten von Karmasin und Ribing (2017 und 2018 publiziert) beschäftigen sich ebenfalls mit der Textsorte der Vorwissenschaftlichen Arbeit und sind an einem Schnittpunkt zwischen der zweiten und dritten Säule zu verorten. Sie dienen vor allem Lernenden dazu, sich sowohl inhaltlich als auch im Hinblick auf organisatorische Aspekte besser zu orientieren und die notwendigen Schreib- und Textkompetenzen zu erwerben. Sie begleiten Schüler_innen zudem vom ersten Schritt der Themenfindung bis hin zur erfolgreichen Präsentation der Arbeit und decken dadurch ein weites Feld ab. Das 2018 erschienene Handbuch „Die Vorwissenschaftliche Arbeit von A bis Z“ wurde beispielsweise gemeinsam mit

Lernenden und Lehrenden der Sekundarstufe II erstellt und gibt nicht nur einen anschaulichen Überblick über deren Bedürfnisse, sondern stellt auch praktische Beispiele und Übungen zur Verfügung (vgl. Vismara 2018, S. 12).

Nach dieser kurzen Darstellung der aktuellen Forschungslandschaft sowie Publikationen rund um die Vorwissenschaftliche Arbeit folgt nun der theoretische Teil, in dem wesentliche Begrifflichkeiten und Grundlagen ausführlich dargestellt werden.

3. Theoretische Grundlagen und Begriffsdefinitionen

3.1 Die Vorwissenschaftliche Arbeit bzw. Diplomarbeit

Im Jahr 2008 gab es im österreichischen Schulsystem eine grundlegende Reform, die, so Pichler (2014, S. 9f), durch die Einführung von Bildungsstandards und kompetenzorientiertem Unterricht eingeleitet wurde. Diese verläuft in mehreren Etappen und folgt zugleich einem europaweiten Trend, der einer Wechselwirkung mehrerer Faktoren geschuldet ist. Zu nennen sind hier einerseits Erkenntnisse aus Fachdidaktiken und Ergebnisse diverser empirischer Qualitätsuntersuchungen, die Neustrukturierung der universitären und hochschulischen Bildungs- und Ausbildungsgänge im Zuge des Bologna-Prozesses, sowie der Versuch der fachdidaktischen Wissenschaften, eine Antwort auf die sich ständig verändernden Lehr- und Lernbedingungen zu finden.

Als Ziel des kompetenzorientierten Unterrichts (im Gegensatz zum inhaltsorientierten, bei dem die Wissensaufstockung meist im Vordergrund stand) kann daher die Verbesserung der Studierfähigkeit der Maturant_innen verstanden werden. Dadurch soll zudem die Lebenswirklichkeit junger Menschen dauerhaft so beeinflusst werden, dass diese über Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, die es ihnen ermöglichen sollen, Probleme im Alltag selbstständig zu lösen.

Die neue Reifeprüfung versteht es demnach als ihre primäre Aufgabe, die im Unterricht über einen langen Zeitraum (12 bis 13 Jahre) erworbenen Kompetenzen zu überprüfen, sowie die Ergebnisse anschließend österreichweit vergleichbar messen zu können. Aus diesem Grund wurde ein dreigliedriges Prüfungsmodell entwickelt, bei dem nicht nur der Wunsch nach Standardisierung in wesentlichen Kompetenzbereichen und der Schwerpunktbildung im Hinblick auf die Wahl der zu erarbeitenden Themenfelder berücksichtigt wurde, sondern auch den individuellen Bedürfnissen der Schüler_innen Rechnung getragen wird.

Die drei Säulen der neuen Reifeprüfung setzen sich demnach folgendermaßen zusammen:

1. Schriftliche Reifeprüfung aus den Fächern Unterrichtssprache, lebende Fremdsprachen, klassische Sprachen und Mathematik. Hierbei steht der

Aspekt der zentralisierten und bundesweit standardisierten Überprüfung der erworbenen Kompetenzen im Vordergrund.

2. Mündliche Reifeprüfung aus allen zur Matura zugelassenen Fächern der schulartenspezifischen und autonom gestalteten Stundentafeln. Die Schulen haben demnach die Möglichkeit, aus einem selbst erarbeiteten Themenpool zu wählen und standorttypische Schwerpunkte zu setzen.

3. Die Vorwissenschaftliche Arbeit (AHS) bzw. Diplomarbeit (BHS) soll den Schüler_innen eine Plattform bieten, durch die sie ihren individuellen Interessen forschend nachgehen und anhand derer sie zugleich die wissenschaftlichen Arbeitsverfahren des tertiären Bildungssektors erproben können.

Pichler (2014, S. 10f) erläutert, dass die fachdidaktischen Wissenschaften im Zuge dieser Reform Kompetenzmodelle erarbeitet haben, die als Grundlage für den Unterricht dienen, und gemeinsam mit Expert_innen Prüfungsverfahren entwickelten, durch die der Grad des Kompetenzaufbaus der drei definierten Anforderungsbereiche möglichst valide und reliabel gemessen werden soll.

Der erste Anforderungsbereich testet demnach die Fähigkeit der Reproduktion von Sachverhalten bzw. der reproduktiven Nutzung von Arbeitstechniken und misst zugleich deren Progressionsgrad. Der zweite Anforderungsbereich testet die Fähigkeit, selbstständig Inhalte zu reorganisieren und bekannte Methoden auf unbekannte Zusammenhänge hin zu transferieren. Der dritte und letzte Anforderungsbereich testet schließlich die Fähigkeit, reflektiert mit Herausforderungen umzugehen und Probleme selbstständig lösen zu können.

Durch die Definition von Anforderungsbereichen wurde zudem erstmals versucht, Kompetenzniveaus zu beschreiben und als Grundlage für die Beurteilung heranzuziehen.

Die für alle Maturant_innen obligatorische Vorwissenschaftliche Arbeit bzw. Diplomarbeit, die auch die Präsentation und Diskussion derselben miteinschließt, löste somit die sogenannte *Fachbereichsarbeit* ab, die zwar nicht für alle Schüler_innen verpflichtend zu verfassen war, für die jedoch im Wesentlichen dieselben Kriterien galten. VWA und Diplomarbeit wurden im Schuljahr 2012/2013 als Schulversuch

eingeführt, bevor im darauffolgenden Jahr 2014/2015 die flächendeckende Umstellung erfolgte (vgl. Rheindorf 2016, S. 15).

Die VWA bzw. die Diplomarbeit ist, so Pichler (2014, S. 15f), als Hausarbeit konzipiert und wird sowohl in der unterrichtsfreien Zeit verfasst als auch betreut. Als Umfang für die Vorwissenschaftliche Arbeit sind 40.000 bis 60.000 Zeichen vorgesehen, für die Diplomarbeit maximal 80.000 Zeichen pro Schüler_in, da diese in Teamarbeit zu erstellen ist. Folgende Gliederungselemente sind dabei obligatorisch: ein Titelblatt, ein Abstract (in Deutsch oder Englisch verfasst), ein Inhaltsverzeichnis, ein Textteil der sich in Einleitung, Hauptteil und Schluss gliedert, sowie Begleit- und Betreuungsprotokolle. Optional können ein Vorwort, diverse Verzeichnisse sowie ein Anhang für Quellen oder Fragebögen eingefügt werden.

Zudem müssen die Schüler_innen im Zuge des Themenfindungsprozesses in Absprache mit den jeweiligen Betreuer_innen einen Erwartungshorizont formulieren, in dem sie die verwendeten Materialien, geplante Methoden sowie die leitende Fragestellung vorläufig skizzieren. Der/ die ausgewählte Betreuer_in muss fach- bzw. sachkundig sein und ist sowohl für Beratungsleistungen (Themenfindung, Erwartungshorizont, Thesenbildung sowie Konkretisierung einer leitenden Fragestellung), Informationen (formale und prozedurale Aspekte/ Zeitplan, Art des Coachings, Beurteilungskriterien) sowie für die Begleitung der Entstehung der Arbeit (fachliche Unterstützung und evtl. Schreibprozessberatung) verantwortlich.

Vor dem Hintergrund dieser beachtlichen Herausforderungen, denen Schüler_innen beim Verfassen einer VWA bzw. Diplomarbeit gegenüberstehen, und der nicht unproblematischen Tatsache, dass es (bis jetzt) „keine soziale Gruppe und keine wiederkehrenden Problemsituationen [gibt], zu deren Lösung sich die VWA als kommunikatives Muster herausgebildet hätte“ (Gruber, Huemer, Wetschanow 2014, S. 27), werden im nächsten Kapitel zentrale Konzepte einer prozessorientierten Schreibdidaktik vorgestellt. Dadurch soll deutlich werden, wie Schüler_innen in kleinen Schritten vor und während des Schreibprozesses begleitet und unterstützt werden können, um sich so langsam einer Aufgabe wie dem Verfassen einer VWA bzw. Diplomarbeit annähern zu können.

3.2 Von der Aufsatzdidaktik zur prozessorientierten Schreibdidaktik: Konzepte und Ansätze

Die Begriffe „prozessorientiertes Schreiben“ und „prozessorientierte Schreibdidaktik“ beziehen sich, so Kruse und Ruhmann (2006, S. 13), auf eine Form des Schreibens, Schreibenlernens und Schreibenlehrens, die seit 40 Jahren in den USA sowie seit etwa 15 Jahren im deutschsprachigen Raum die traditionellen Formen der Schreibförderung transformieren. Angeregt durch eine Ende der 1960er-Jahre in den USA durchgeführte Studie zur Wirksamkeit von schulischem Unterricht, durch die ein erheblicher Rückgang der Schreibkompetenz von Schüler_innen festgestellt wurde, begann man damit, empirisch zu erforschen, was Schreibende tun, wenn sie Texte herstellen. Im Laufe der Jahre entwickelte sich daraus ein umfassendes interdisziplinäres Forschungs-und Praxisfeld.

Damit einher ging laut Kruse und Ruhmann (2006, S. 23) eine wechselnde Perspektive auf das Schreiben, das von nun an Gegenstand vorwiegend deskriptiver Untersuchungen wurde. Der Fokus auf sämtliche kognitive Prozesse, die während einer Schreibhandlung vollzogen werden (z.B. die Wahrnehmung eines Schreib Anlass, das Korrigieren/ Überarbeiten von Texten, etc.) und der Übergang zum Beschreiben der einzelnen Teilprozesse ermöglichte es, Schreibprozesse differenzierter zu analysieren, individuelle Unterschiede im Hinblick auf Schreibstrategien herauszuarbeiten und dadurch Empfehlungen für den Schreibunterricht zu geben, die sich an den Bedürfnissen der Schreibenden orientieren.

Demnach kann eine prozessorientierte Schreibdidaktik laut Kruse und Ruhmann (2006, S. 14) als Gegenentwurf zur traditionellen Aufsatzdidaktik, die darauf fokussierte zu lehren, „was ein guter Text ist“, verstanden werden. Wie der Name bereits vermuten lässt, soll im Rahmen einer prozessorientierten Schreibdidaktik vermittelt werden, in welchen Schritten Texte entstehen bzw. hergestellt werden. Neu an diesem Ansatz ist dabei die Perspektive, durch die das Schreiben an sich als lern- und steuerbares Handlungssystem wahrgenommen wird. Wissen und Inhalte standen in der deutschen akademischen Schreibkultur bis dahin im Vordergrund, das Formulieren dieses Wissens bzw. der Inhalte galt jedoch als Nebenaspekt, dem keine besondere Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

Eine prozessorientierte Schreibdidaktik versteht Schreiben jedoch nicht nur als Mittel, um Wissen wiederzugeben, sondern als ein Instrument, mit dem Wissen angeeignet und neues Wissen produziert werden kann. Dies geschieht, so Kruse und Ruhmann (ebd.), während des Schreibprozesses durch die fortlaufende mentale Auseinandersetzung mit den Inhalten, über die gerade geschrieben wird. Zudem werden während des Schreibprozesses auch inhaltliche, kommunikative sowie sprachliche Probleme gelöst und Entscheidungen müssen getroffen werden, wodurch bereits deutlich wird, dass Schreibende einer Fülle an Anforderungen gegenüberstehen.

Flower und Hayes (1981) versuchten, so Kruse und Ruhmann (2006, S. 24), diese Anforderungen systematisch darzustellen und ihre Zusammenhänge zu verdeutlichen, wobei sie folgendes Grundmuster entwarfen: Eine schreibende Person beginnt auf dem Weg zu einem angemessenen Schreibprodukt zuerst mit der Planung ihres Vorhabens und formuliert die geplanten Inhalte in einem weiteren Schritt aus. Schließlich wird der Text überprüft und überarbeitet. Während der einzelnen Phasen befinden sich Schreibende jedoch immer in einem Spannungsfeld zwischen der Anforderung, Inhalte zu erzeugen und auszuwählen, sowie der Anforderung, die Darstellung der Inhalte auf die Bedürfnisse des Publikums auszurichten. Um die unterschiedlichen Anforderungen, die von Schreibenden gleichzeitig berücksichtigt werden müssen, nicht aus den Augen zu verlieren, greifen diese auf die sogenannte Monitor-Funktion zurück, die es ihnen erlaubt, ihren Schreibprozess jederzeit zu überwachen und zu steuern und die einzelnen Teilprozesse der Reihe nach zu bearbeiten.

Das Modell von Flower und Hayes betont, so Petersen (2014, S. 36f), dass die einzelnen Teilschritte nicht isoliert voneinander betrachtet werden können, sondern ineinandergreifen und auch mehrmals durchlaufen werden können (dies gilt insbesondere für das Überarbeiten von Texten). Durch ihre Überlegungen zum Schreibprozess ermöglichten es Flower und Hayes demnach nicht nur, Schreibvorgänge als explizite und bewusste Steuerungshandlungen zu beschreiben, sondern auch Situationen zu identifizieren, in denen Schreibende einer Überforderung gegenüberstehen.

Dennoch sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass sich das Modell ausschließlich am Expertenkönnen orientiert, Textproduktionsprozesse von Kindern und Schreibnoviz_innen jedoch nicht berücksichtigt werden, weshalb seine Relevanz für

den schulischen Kontext in dieser Form relativ eingeschränkt ist. Das von Hayes 1996 überarbeitete Modell eignet sich demnach besser, da es einerseits die Rolle motivationaler und affektiver Variablen stärker betont, und zudem zwischen Arbeits- und Langzeitgedächtnis differenziert.

Kruse und Ruhmann (2006, S. 14) betonen jedoch, dass auch das erste Modell von Flower und Hayes wesentliche Erkenntnisse lieferte, die sich im Rahmen einer prozessorientierten Schreibdidaktik daran zeigen, dass diese ebenfalls versucht, den Schreibprozess in einzelne, weniger komplexe Teilprozesse zu zerlegen und zugleich Prozeduren vermittelt, durch deren Hilfe die Teilprozesse so gesteuert werden können, dass am Ende ein angemessenes Schreibprodukt steht. Lernende bzw. Schreibende erwerben demnach ein Verständnis für Probleme, die während des Schreibprozesses zu bearbeiten sind, sie lernen wahrzunehmen und darüber zu reflektieren, was sie tun, wenn sie schreiben und können ihre individuellen Denk- und Arbeitsstrategien im Hinblick auf das Schreiben erweitern.

Obwohl die Umsetzung in der Praxis sehr unterschiedlich gestaltet werden kann, gibt es, so Kruse und Ruhmann (2006, S. 15f) ein Grundmuster, an das sich die Mehrheit prozessorientierter Schreibleitungen anlehnt und das auf Ergebnissen empirischer Untersuchungen zum Schreibprozess beruht. Die Hauptaufgaben während des Schreibprozesses, d.h. das Suchen und Auswählen von Inhalten sowie das Beachten kommunikativer Ziele und das Einhalten von Verständigungsregeln und sprachlichen Normen, stellen Schreibende oft vor große Herausforderungen. Um eine Überlastung zu vermeiden, wird der Schreibprozess daher in Etappen zerlegt, die als einzelne Teilschritte überschaubar und besser zu bewältigen sind.

In einem ersten Schritt wird der Schreibprozess vorbereitet, d.h. die Inhalte, über die geschrieben werden soll, werden gesammelt. Dies kann beispielsweise durch das Lesen und Exzerpieren von Texten, durch Brainstorming als auch durch Überlegungen im Hinblick auf die Zielgruppe und das Kommunikationsziel sowie die dafür geeignete Textsorte erfolgen. Im Anschluss daran wird versucht, eine Rohfassung des Textes zu formulieren, d.h. die Inhalte, die in der ersten Etappe erarbeitet wurden, in Sätze zu überführen. Der Rohtext erhält seine intendierte Gestalt schließlich durch das Überarbeiten, wobei diese Etappe ebenfalls in kleinere Schritte aufgeteilt wird, um einer Überlastung vorzubeugen. Es empfiehlt sich dabei, den Text zunächst im

Hinblick auf inhaltliche Angemessenheit und kommunikative Klarheit zu untersuchen, und in einem nächsten Schritt auf sprachliche und formale Aspekte zu achten. Den Schreibenden sind beim Überarbeiten grundsätzlich keine Grenzen gesetzt, d.h. alle Textelemente, die dabei auffallen, können noch einmal verändert werden.

Dieses Grundmuster kann in der Praxis mit unterschiedlichem Fokus umgesetzt und auch ergänzt werden, abhängig etwa davon, welche Schreibaufgabe gerade behandelt oder welches Lernziel verfolgt wird. Kruse (2005, S. 188) schlägt beispielsweise vor, umfangreiche wissenschaftliche Arbeiten in folgenden Etappen zu verfassen:

1. *Orientierung und Planung* (umfasst u.a.: Themenfindung, eine Fragestellung formulieren, Literaturrecherche, Methodik festlegen, Zeitplanung, Arbeitsbündnis mit Betreuer_in)
2. *Recherche, Material- oder Datensammlung* (umfasst u.a.: eine Bibliographie erstellen, Literaturbeschaffung, Quellenbeschaffung und –analyse, Interviews durchführen, Datenanalyse)
3. *Auswerten/ Strukturieren des Materials* (umfasst u.a.: Ordnen, Bezüge herstellen, Strukturen finden, gliedern, systematisieren)
4. *Rohfassung schreiben* (umfasst u.a.: Versprachlichung der gefundenen Gliederung)
5. *Überarbeiten* (betrifft u.a.: Darstellungslogik, Stil, Terminologie, Anmerkungen, Literaturverzeichnis)
6. *Korrigieren* (umfasst u.a.: Fehlerbeseitigung, Layout erstellen)

Die Schreibforschung konnte laut Kruse und Ruhmann (2006, S. 16f) bereits nachweisen, dass es für Schreibende durchaus entlastend ist, den Schreibprozess so bzw. so ähnlich wie eben beschrieben zu zerlegen, auch wenn mittlerweile ebenfalls Einigkeit darüber herrscht, dass der Schreibprozess nicht in einer Abfolge in sich abgeschlossener Teilschritte verläuft, sondern dass diese ständig ineinandergreifen und sich gegenseitig beeinflussen. Die einzelnen Schritte können demnach nicht strikt nacheinander bearbeitet werden, sondern müssen manchmal auch wiederholt werden. Ein Schema wie jenes von Kruse lässt daher sowohl für die Dynamik einer Schreibaufgabe als auch für die individuellen Herangehensweisen von Schreibenden genügend Raum und versucht zugleich, das individuelle Schreibverhalten zu systematisieren und zu optimieren, ohne es einem starren Ablauf zu unterwerfen.

3.2.1 Kooperation beim prozessorientierten Schreiben

Überarbeitungsphasen wird laut Kruse und Ruhmann (2006, S. 17) innerhalb prozessorientierter Schreibdidaktiken sehr viel Gewicht beigemessen, was etwa durch die Devise „writing is rewriting“ zum Ausdruck gebracht wird. Das Überarbeiten dient demnach als methodische Hilfestellung, durch die Texte schrittweise verbessert und das Denken über Schreibprozeduren angestoßen werden können. Damit wurde u.a. einer im deutschsprachigen Bildungssystem weit verbreiteten Vorstellung kritisch begegnet: Selbstständig zu schreiben bedeutet beim prozessorientierten Schreiben nicht, jeden Teilschritt alleine bewältigen zu müssen und niemanden um Rat bitten zu können. Vielmehr soll es im Rahmen einer prozessorientierten Schreibdidaktik darum gehen, dass sich Schreibende während der verschiedenen Etappen des Schreibprozesses gegenseitig unterstützen, etwa durch gegenseitiges Feedback und Anregungen zu den jeweiligen Texten bzw. Entwürfen. Abhängig vom jeweiligen Schreibarrangement und den angestrebten Lernzielen können Rückmeldungs- und Überarbeitungsphasen mehrfach stattfinden, wobei das Feedback sowohl von einer als auch von mehreren Personen eingeholt werden und sich auf unterschiedliche Aspekte beziehen kann. Als primäres Ziel dieser Feedbackschleifen verstehen Kruse und Ruhmann (ebd.) die Entlastung der schreibenden Person, der dadurch wiederum mehr Ressourcen für die Überarbeitung des Textes zur Verfügung stehen sollen.

Die kooperative Textproduktion kann laut Kruse und Ruhmann (2006, S. 21f) jedoch auch so verstanden werden: Zwei oder mehrere Personen schreiben gemeinsam einen Text und handeln währenddessen die einzelnen Planungsschritte, Formulierungen, etc. aus. Dadurch verständigen sich die beteiligten Personen über die ansonsten meist implizit und im Stillen ausgeführten Schritte, die für die Textproduktion erforderlich sind und werden sich dieser bewusst. Das Bewusstsein über Schreibhandlungen und Textnormen dient zugleich der besseren Steuerung dieser einzelnen Schritte und Teilprozesse.

Folgende drei Formen der Zusammenarbeit können laut Reither und Vipond (1989) in kooperativen Schreibprozessen unterschieden werden:

- Co-authoring: Ein Text wird von mehr als einer Person verfasst, die Expertise der am Schreibprozess Beteiligten wird dabei zusammengeführt.

- Workshopping: Das Schreibteam holt sich gezielte Rückmeldungen von anderen Expertinnen und Experten.
- Knowledge making: Das Schreibteam nimmt Bezug auf bereits publizierte Texte und kooperiert dadurch mit Autorinnen und Autoren der Diskursgemeinschaft.

Besonders im Hinblick auf wissenschaftliches Schreiben spielt Kooperation, so Kruse und Ruhmann (2006, S. 25), eine wichtige Rolle: Innerhalb eines wissenschaftlichen Diskurses baut (im Idealfall) jeder Beitrag auf bereits existierenden Beiträgen auf und bringt zugleich neue Erkenntnisse in die Wissensgemeinschaft ein. Um jedoch kompetent auf andere Positionen im wissenschaftlichen Diskurs Bezug nehmen zu können, ist es notwendig, eine eigene Stimme zu entwickeln, durch die Schreibende ihre Haltung zu einem bestimmten Thema zum Ausdruck bringen und die es ihnen gleichzeitig ermöglicht, sich von anderen Stimmen im Diskurs abzuheben. Inwiefern diese Kompetenz bereits in der Schule vermittelt und von den Lernenden erprobt wird, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden, fest steht jedoch, dass sie einen essentiellen Baustein in der Entwicklung der wissenschaftlichen Textkompetenz darstellt.

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird noch einmal ausführlich darauf eingegangen, mit welchen Formen der Kooperation im Rahmen des AaMoL-Projekts gearbeitet wurde. Der folgende Abschnitt fokussiert jedoch einen weiteren wesentlichen Aspekt des Schreibprozesses: den Adressaten- bzw. Publikumsbezug.

3.2.2 Publikumsbezug beim Schreiben

Als eine der größten Herausforderungen im Schreibprozess nennen Kruse und Ruhmann (2006, S. 18f) die Fähigkeit, Texte mit einem kommunikativen Ziel auf ein bestimmtes Publikum bzw. auf Adressaten auszurichten. Im Gegensatz zur mündlichen Kommunikation können in schriftlichen Texten keine Rückfragen gestellt werden, und auch zusätzliche Erklärungen erreichen das Gegenüber nicht mehr. Zudem kann eine gelungene Verständigung nicht mehr sichergestellt werden, sobald Leser_innen einen Text vor sich haben.

Für den Fall, dass Schreibende ihr Publikum und dessen Vorwissen kennen, hilft es, sich dieses Wissen während des Schreibprozesses ständig vor Augen zu halten und die Inhalte des Textes daran zu orientieren. Ist das (potentielle) Publikum jedoch unbekannt, sollte zunächst ein ungefähres Profil dieses Publikums erstellt werden, das während des Schreibprozesses ebenfalls leitend sein kann. Wenn das Publikum sehr heterogen hinsichtlich seines Vorwissens ist und demnach auch unterschiedliche Erwartungen an einen Text hat, sind Schreibende besonders herausgefordert, eine angemessene Balance zu finden.

Die Übernahme der Perspektive des Zielpublikums ist jedoch vor allem für Schreibende, die am Beginn ihrer Schreiblaufbahn stehen, sehr schwierig bzw. auf Grund ihres Erfahrungshorizonts noch kaum möglich. Eine gewisse Distanz zum eigenen Text einnehmen zu können und sich in eine andere Rolle hineinzusetzen stellt jedoch auch erfahrene Schreibende manchmal vor große Herausforderungen, weshalb die Feedbackschleifen und Überarbeitungsphasen in prozessorientierten Schreibarrangements eine gute Möglichkeit darstellen, um auf sogenannte „blinde Flecken“ im eigenen Text aufmerksam zu werden. Schreibende können dadurch den Perspektivenwechsel Schritt für Schritt erlernen bzw. internalisieren und sich daran gewöhnen, ihn von Beginn an in die Steuerung des Schreibprozesses einfließen zu lassen.

Nach diesem theoretischen Überblick zur prozessorientierten Schreibdidaktik und ihren unterschiedlichen Umsetzungsmöglichkeiten in der Praxis wird ein aktuelles schreibdidaktisches Konzept, das für die Vorbereitung von Schüler_innen auf das Verfassen einer Vorwissenschaftlichen Arbeit entworfen wurde, im Hinblick auf den Einbezug von prozessorientierten Ansätzen untersucht.

3.3 Prozessorientierte Aufgabenkulturen? – Überlegungen zu einem aktuellen schreibdidaktischen Konzept

Dieses Kapitel widmet sich der Frage, inwiefern aktuelle schreibdidaktische Konzepte, die speziell für die Vorbereitung von Schüler_innen auf das Verfassen einer Vorwissenschaftlichen Arbeit entworfen wurden, prozessorientierte Ansätze berücksichtigen und in welcher Form dies geschieht.

Der Fokus liegt dabei auf dem Forschungsprojekt „Wissenschaftlich schreiben lernen in der Schule“, das zwischen März 2014 und Februar 2016 in Graz durchgeführt wurde, und zwar unter der Leitung von Bushati, Ebner, Niederdorfer und Schmölzer-Eibinger (vgl. ebd. 2018). Die selbst entworfene Interventionsstudie umfasst vier Module, die dafür konzipiert wurden, die wissenschaftliche Textkompetenz von Schüler_innen zu erheben und im Zuge der vier Module weiterzuentwickeln.

Die Schüler_innen wurden Schritt für Schritt an den Umgang mit wissenschaftlichen Texten herangeführt und mit diesen vertraut gemacht, zudem wurden sie für wesentliche Aspekte wie das Referieren oder das Gegenüberstellen von unterschiedlichen Positionen im wissenschaftlichen Diskurs sensibilisiert und erproben bzw. entwickelten in eigenen Texten ihre individuellen Herangehensweisen. Im Rahmen des theoretischen Teils dieser Arbeit und als Beispiel für die konkrete Umsetzung schreibdidaktischer Theorien in die Praxis soll demnach überprüft werden, ob, und wenn ja, in welcher Art und Weise die für dieses didaktische Konzept entwickelten Aufgaben Ansätze einer prozessorientierten Schreibdidaktik miteinbeziehen. Da die Interventionsstudie im Hinblick auf das (vor-)wissenschaftliche Schreiben entwickelt wurde, erscheint die Frage nach der Orientierung an prozessorientierten Ansätzen vor allem deswegen als relevant, da bereits der vorgegebene Umfang einer Vorwissenschaftlichen Arbeit eine andere, in kleinere Teilschritte zerlegte Herangehensweise erfordert. Bereits die Phase der ausführlichen Planung eines Schreibprojekts stellt für die meisten Schüler_innen vermutlich eine Neuerung dar, der sie in dieser Form bzw. in diesem Ausmaß während ihrer bisherigen Schulzeit vermutlich noch nicht gegenüberstanden, und die daher einige Herausforderungen mit sich bringt. Ehe die Aufgabenstellungen der Interventionsstudie im Hinblick auf prozessorientierte Elemente untersucht werden, wird das Forschungsprojekt sowie seine Umsetzung im Sinne einer besseren Nachvollziehbarkeit jedoch noch einmal ausführlich dargestellt.

3.3.1 Ziele und Untersuchungsgegenstand des Projekts von Bushati et al. (2018)

Seit der Einführung einer verpflichtend zu verfassenden wissenschaftspropädeutischen Abschlussarbeit am Ende der Oberstufe, stiegen die Anforderungen an die wissenschaftliche Textkompetenz von Schüler_innen erheblich. Durch das Verfassen einer *Vorwissenschaftlichen Arbeit* bzw. *Diplomarbeit* (in Österreich, in Deutschland *Facharbeit* und in der Schweiz *Maturaarbeit*) sollen Schüler_innen in die Praxis des wissenschaftlichen Schreibens eingeführt werden bzw. „die Fähigkeit zum eigenständigen wissenschaftlichen Arbeiten und die Studierfähigkeit unter Beweis stellen“ (Bundesministerium für Bildung 2016, S. 7).

Der Nachweis wissenschaftlich arbeiten zu können impliziert laut Bushati et al. (2018, S. 5) jedoch gleichzeitig die Fähigkeit, wissenschaftliche Texte zu verfassen, woraus sich auch die zentralen Forschungsfragen der Interventionsstudie ableiten: Inwieweit verfügen Schüler_innen am Ende ihrer Schulzeit über eine (vor)wissenschaftliche Textkompetenz? Und sind sie darüber hinaus bereits in der Lage, wissenschaftliche Texte zu schreiben? Diese Fragen besitzen sowohl im Hinblick auf die Erwartungen an die Leistungen der Schüler_innen große Relevanz als auch bezüglich der Einschätzungen, welche didaktischen Maßnahmen für die Förderung der wissenschaftlichen Textkompetenz in der Schule erforderlich sind. Dies gilt insbesondere für Schüler_innen, die aufgrund ihrer bisherigen sprachlichen Entwicklung Schwierigkeiten dabei haben, dieser Aufgabe gerecht zu werden.

Die primären Ziele des Forschungsprojekts waren demnach, so Bushati et al. (2018, S. 5-7), den Stand der wissenschaftlichen Textkompetenz von Schüler_innen der 11. Schulstufe zu erheben, und zugleich das dafür entworfene schreibdidaktische Konzept zu erproben und zu evaluieren. Das Projektteam orientierte sich im Hinblick auf die Untersuchung des wissenschaftssprachlichen Handelns in Schüler_innentexten am Konzept der *Textprozeduren*, da sich dieses sowohl erwerbstheoretisch als auch didaktisch für die Beschreibung und Modellierung von wissenschaftlicher Textkompetenz eignet. Neben der konkreten Erhebung der wissenschaftlichen Textkompetenz von Schüler_innen galt das Forschungsinteresse demnach auch der Frage, wie deren Erwerb durch die didaktische Fokussierung auf Textprozeduren gefördert werden kann.

Textprozeduren werden in einem wissenschaftlichen Text durch sogenannte Prozedurausdrücke deutlich, wie sich an folgendem Beispiel zum Referieren zeigt. Durch Formulierungen wie etwa „Laut X...“ oder „Y weist daraufhin, dass...“ wird das Referieren an der Textoberfläche realisiert, d.h. Textprozeduren verbinden stets ein Handlungsschema mit dafür typischen sprachlichen Ausdrücken. Als Form-Funktions-Gefüge sind sie zudem auf die kommunikativ-funktionale Gestaltung von Texten bezogen und domänenspezifisch. Sie indizieren daher nicht nur wissenschaftliches Handeln auf der kommunikativ-diskursiven Ebene, sondern erlauben es aus textlinguistischer Perspektive auch, „wissenschaftliche Texte als Resultat des Einsatzes domänenspezifischer, funktional-pragmatischer Textkonstitutionsverfahren zu beschreiben.“ (Bushati et al. 2018, S. 9)

Für das Verfassen wissenschaftlicher Texte bedeutet dies wiederum, dass die entsprechenden Textprozeduren erst dann realisiert werden können, wenn sie zuvor durch rezeptive Spracherfahrung bekannt geworden sind, d.h. nur durch das Lesen wissenschaftlicher Texte können Ausdrücke des Referierens (s. oben) auch als Textprozeduren identifiziert und selbst in Texten angewendet werden.

Wie die verschiedenen Prozedurausdrücke den Schüler_innen im Rahmen der Interventionsstudie vermittelt wurden und welche konkreten Ziele die vier unterschiedlichen Module verfolgten, wird in den nächsten Abschnitten detailliert erläutert.

3.3.2 Untersuchungsdesign

Das Forschungsprojekt wurde, wie bereits erwähnt, von März 2014 bis Februar 2016 an drei Grazer Schulen durchgeführt, wobei jeweils zwei Klassen der 11. Schulstufe ausgewählt wurden (eine Interventions- und eine Kontrollgruppe). Die Interventionsgruppen umfassten jeweils 30 Schüler_innen, die Kontrollgruppen jeweils 36, und die Mehrheit der Schüler_innen (91,3%) gab zudem an, dass Deutsch ihre Erstsprache sei.

Bushati et al. (2018, S. 73) halten fest, dass jeweils vor als auch nach der Durchführung der Intervention in allen teilnehmenden Projektklassen Testungen durchgeführt wurden, deren Design an das Konzept der didaktischen Intervention

anschloss und sowohl dazu diente, den Stand der wissenschaftlichen Textkompetenz von Schüler_innen zu erheben, als auch die Wirksamkeit der Intervention zu evaluieren. Damit verbunden war das Ziel, die Voraussetzungen, die Schüler_innen im Hinblick auf das Verfassen einer Vorwissenschaftlichen Arbeit bereits mitbringen, zu ermitteln. Durch die Testungen sollte zudem die wissenschaftliche Intertextualität in den Produkten der Schüler_innen erkennbar werden, weshalb sie Positionen und Argumente aus den vorgegebenen Texten gegenüberstellen und diskursiv aufeinander beziehen sollten. Die dafür notwendigen sprachlichen Werkzeuge wurden den Schüler_innen im Rahmen der Intervention bereitgestellt.

Für die beiden Testungen entwarf das Projektteam (vgl. Bushati et al. 2018, S. 74-76) eine Aufgabenstellung, bei der die Schüler_innen einen wissenschaftlichen Artikel für die Bewerbung an einer Universität verfassen sollten, in dem sie eine Kontroverse darstellen. Das Thema des Artikels der ersten Testung lautete *„Ist Abtreibung moralisch gerechtfertigt?“* und jenes der zweiten Testung *„Sind die psychischen Unterschiede zwischen Männern und Frauen in der Erziehung zu suchen oder sind sie genetisch (biologisch) begründet?“*. Das Projektteam entschied sich für diese beiden Themen, da sie annahmen, dass diese den meisten Schüler_innen durch ihre Alltags- bzw. Schulerfahrung nicht unbekannt sind.

Die Schüler_innen erhielten für jedes Thema schließlich zwei Vorlagentexte, die von Wissenschaftler_innen zu diesem Thema verfasst wurden, d.h. sie arbeiteten sowohl in den Testungen als auch im didaktischen Modell mit realen wissenschaftlichen Texten. Um sicherzustellen, dass die Schüler_innen nicht auf sprachliche Hürden treffen, wurden die Vorlagentexte vom Projektteam zuvor lexikalisch und semantisch geringfügig vereinfacht.

3.3.3 Didaktische Konzeption der Studie von Bushati et al. (2018)

Da bisher keine Fördermöglichkeiten für das wissenschaftliche Schreiben in der Schule mit dem Fokus auf Textprozeduren vorhanden sind, versuchten Bushati et al. mit ihrem Projekt, diesem Mangel entgegenzuwirken, indem sie ein Modell zur Förderung der wissenschaftlichen Textkompetenz von Schüler_innen entwickelten und dieses im Rahmen ihrer Interventionsstudie zugleich evaluierten.

In den bereits vorhandenen Ansätzen einer prozedurenorientierten Didaktik wurde meist davon ausgegangen, so Bushati et al. (2018, S. 18), dass Lernende über ein rezeptiv erworbenes, implizites prozedurales Sprachwissen verfügen, das im Unterricht eingesetzt werden kann. Diese Annahme trifft im Hinblick auf wissenschaftliche Texte in der Regel jedoch nicht zu, aus unterschiedlichen Gründen. Einerseits fehlt den Lernenden in der Regel meist nicht nur die entsprechende Schreibpraxis, sondern auch die einschlägige Leseerfahrung, weshalb das von Bushati et al. konzipierte didaktische Modell auch die Rezeption von wissenschaftlichen Texten miteinbezieht. Die Schüler_innen sollen dadurch Routine im Umgang mit domänenspezifischen Textprozeduren erhalten und das rezeptiv erworbene, prozedurale Wissen beim Schreiben optimal nutzen können. Für Bushati et al. (ebd.) waren demnach drei Fragen zentral:

- Wie kann wissenschaftliche Textkompetenz im Unterricht gefördert werden, ohne dass auf rezeptive Erfahrungen mit wissenschaftlichen Texten zurückgegriffen werden kann?
- Wie können rezeptive Spracherfahrungen mit wissenschaftlichen Texten im Unterricht ermöglicht und wissenschaftstypische Textprozeduren bewusst gemacht werden?
- Wie kann das Schreiben wissenschaftspropädeutischer Texte mit Fokus auf wissenschaftstypische Textprozeduren angeleitet werden?

Die Rezeption wissenschaftlicher Texte verfolgt demnach das Ziel, den Schüler_innen den Bereich „Wissenschaft“ mit seinen typischen Eigenschaften, Rollen und Erwartungshaltungen näher zu bringen und ihnen zugleich eine reflektierte, produktive Auseinandersetzung mit wissenschaftstypischen Textprozeduren zu ermöglichen.

Als Unterstützung wurde ihnen ein Lerngerüst zur Verfügung gestellt, mit dessen Hilfe sie Texthandlungen bzw. Textprozeduren erkennen, reflektieren und schließlich im jeweiligen Kontext adäquat verwenden können sollen. Dabei waren laut Bushati et al. (2018, S. 19) folgende drei Grundprinzipien maßgeblich bei der Konzeption des didaktischen Modells und der Aufgabenstellungen:

- das Herstellen eines thematischen Rahmens, der als Kontext für die Entwicklung der einzelnen Aufgaben dient,

- das Voranstellen einer längeren Rezeptionsphase vor jeder Produktionsaufgabe, während der die Schüler_innen die Möglichkeit haben, die verschiedenen Texte zu vergleichen,
- das Anregen der Schüler_innen dazu, abwechselnd sprachliche, funktionale sowie inhaltliche Besonderheiten der Texte in ihren Arbeiten zu fokussieren.

Die Orientierung an den eben genannten Prinzipien hatte zur Folge, dass sich die Schüler_innen in kleinen Arbeitsschritten dem Schreiben domänenspezifischer Texte näherten, während der Input zunehmend komplexer wurde. Das didaktische Modell umfasste, wie bereits erwähnt, 12 Einheiten und gliederte sich in vier thematische Module:

- das wissenschaftliche Referieren (Modul A)
- das Darstellen einer Kontroverse (Modul B)
- das wissenschaftliche Einleiten (Modul C)
- das Schreiben einer Kontroverse (Modul D)

Dabei wurde dem Referieren seitens des Forscher_innenteams eine besondere Funktion beigemessen, da diese sowohl im Hinblick auf die Rezeption als auch hinsichtlich der Produktion von Texten eine Form wissenschaftlicher Intertextualität darstellt und somit eine wichtige Rolle bei der Bearbeitung von eigenen und fremden Gedanken, Argumenten und Positionen spielt (vgl. Bushati et al. 2018, S. 20).

In den folgenden Abschnitten werden nun die Ziele der einzelnen Module sowie der Aufgabenstellungen erläutert.

3.3.3.1 Modul A – Das Wissenschaftliche Referieren

Das erste Modul verfolgte das Ziel, „die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf die textsortenspezifischen sprachlichen und textuellen Merkmale des Referierens in wissenschaftlichen Texten zu lenken.“ (Bushati et al. 2018, S. 21).

Die Schüler_innen sollten laut Bushati et al. (2018, S. 21f) am Ende des Moduls Referierprozeduren hinsichtlich ihrer Form und Funktion identifizieren können und ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass diese domänenspezifisch angewendet werden. Anhand von 21 Aufgaben, die auf drei unterschiedlichen Inputtexten beruhten (Bauanleitung für eine Hundehütte, Anleitung für das wissenschaftliche Arbeiten und Auszug aus einer wissenschaftlichen Monographie), lernten die Schüler_innen domänenspezifische Arten des Referierens kennen, wodurch ihnen auch ermöglicht wurde, Form-Funktions-Beziehungen wahrzunehmen und nachzuvollziehen, was bestimmte Referierausdrücke leisten und wie sie textsorten- bzw. domänenspezifisch unterschiedlich eingesetzt werden können. Durch die Auswahl von drei verschiedenen Textsorten mit ansteigendem Unbekanntheits- und Komplexitätsgrad wurde den Schüler_innen zudem ein niederschwelliger Einstieg gewährt, der den Fokus zugleich auf die textsortenspezifischen Ausformungen des Referierens lenkte. So enthält bereits die Bauanleitung für eine Hundehütte trotz ihrer grammatikalischen und lexikalischen Niederschwelligkeit Strukturen, die auch in wissenschaftlichen Textsorten enthalten sind (wie etwa Nominalisierungen, Passivkonstruktionen oder deskriptive Passagen), bleibt jedoch leicht nachvollziehbar, da sie von stark konventionalisierten Textmustern geprägt ist.

In den beiden den Schüler_innen vorgelegten Texten (einer Anleitung für das wissenschaftliche Arbeiten von Eco (1991) sowie einem Auszug aus der Dissertation von Steinhoff (2007)) wurde laut Bushati et al. (2018, S. 45) sowohl die sprachliche als auch die inhaltliche Komplexität kontinuierlich erhöht und somit eine vertiefte Auseinandersetzung mit Textprozeduren des Referierens gefördert. Beide Texten wurden inhaltlich etwas gekürzt, der Text von Steinhoff wurde zudem im Hinblick auf seinen Fachwortschatz vereinfacht, um ihn für die Schüler_innen verständlicher zu machen.

Am Ende des ersten Moduls wurden die Schüler_innen gebeten, eine Self-Assessment-Tabelle auszufüllen, in der sie angaben, inwieweit sie die Lehr- und Lernziele bis zu diesem Zeitpunkt der Intervention erreicht haben.

3.3.3.2 Modul B – Darstellen einer Kontroverse

Im zweiten Modul wurde Bushati et al. (2018, S. 47-50) zufolge die Auseinandersetzung mit dem Text von Steinhoff (2007) fortgeführt, allerdings lag der Fokus nicht mehr ausschließlich auf dem Referieren von unterschiedlichen Positionen, sondern auf dem Ausbau der Fähigkeit, diese Positionen innerhalb eines Textes in einen diskursiven Zusammenhang zu stellen. Mit fünf Aufgaben ist dieses Modul wesentlich kürzer als das vorhergehende, allerdings wurden die Schüler_innen auch hier schrittweise mit der sprachlichen Gestaltung wissenschaftlicher Eristik vertraut gemacht, etwa durch das Formulieren einer Forschungsfrage anhand eines spezifischen Textabschnittes, das Gegenüberstellen unterschiedlicher Positionen zu einer bestimmten These, das Markieren von Aussagen, die das Handeln des Autors kennzeichnen oder das Zusammenfassen verschiedener Standpunkte in einem eigenen Text. Die Schüler_innen erhielten dadurch die Möglichkeit, sich einen Text sowohl rezeptiv als auch produktiv zu erschließen und domänenspezifische Formulierungen zu erproben.

3.3.3.3 Modul C – Wissenschaftliches Einleiten

Bevor die Schüler_innen im Rahmen der Interventionsstudie selbst eine wissenschaftliche Kontroverse in einem Text darstellen sollten, wurde ein Kapitel mit dem Fokus auf das Verfassen von wissenschaftlichen Einleitungen vorgezogen. Das Projektteam begründete diese Entscheidung einerseits mit dem Umstand, dass alle wissenschaftlichen Expert_innentexte eine Einleitung aufweisen und diese auch verpflichtender Bestandteil einer Vorwissenschaftlichen Arbeit ist, andererseits stellen Einleitungen besonders komprimiert ein Thema, Thesen, den Forschungsstand, Forschungslücken sowie das eigene Vorhaben dar (vgl. Bushati et al. 2018, S. 51). Die Schüler_innen arbeiteten in den ersten sechs Aufgaben des Moduls mit einer Einleitung aus einem Aufsatz von Bushati und Ebner (2015), ehe sie selbst eine Einleitung verfassten.

Dabei wurde laut Bushati et al. (2018, S. 57) zuerst mit rezeptiven Aufgaben begonnen, durch die den Schüler_innen bestimmte Formulierungen und spezifische sprachliche Handlungen im Text bewusst gemacht werden sollten, und auch neue

Prozedurausdrücke wurden eingeführt. Anschließend erprobten die Schüler_innen in einer semiproductiven Aufgabe die Kombinationsmöglichkeiten von unterschiedlichen Formulierungsmustern, wobei durch die Reduktion des Inhalts ein Bewusstsein dafür entstehen sollte, dass diese Muster als textkonstitutive Elemente in verschiedenen Kontexten eingesetzt werden können – ähnlich einem Gerüst, das frei von semantischen Inhalten ist und unterschiedlich gefüllt werden kann.

Abschließend verfassten die Schüler_innen eine eigene Einleitung für eine Vorwissenschaftliche Arbeit mit der Forschungsfrage „Warum haben Zebras Streifen?“, bei der sie alle notwendigen Informationen frei erfinden konnten und den Fokus auf die zuvor eingeführten Texthandlungen bzw. Formulierungen legen sollten (vgl. Bushati et al. 2018, S. 61).

3.3.3.4 Modul D – Schreiben eines Kontroversentextes

Das letzte Modul der Interventionsstudie bereitete die Schüler_innen erneut auf das eigenständige Verfassen einer Kontroverse vor, und zwar in Form von drei Ausschnitten aus Expert_innentexten, in denen widersprüchliche Theorien zur Frage „Warum haben Zebras Streifen?“ aufgeworfen wurden. Die Texte wurden, so Bushati et al. (2018, S. 62), aus dem Englischen übersetzt und etwas vereinfacht, sie stellen jedoch authentische wissenschaftliche Texte dar.

Die Schüler_innen sollten die wichtigsten Argumente für oder gegen eine bestimmte Theorie in eine Tabelle eintragen und so den einzelnen Autor_innen zuordnen, ehe sie die gesammelten Argumente und Positionen in einem Kontroversentext darstellen.

Anhand der Ergebnisse wurde deutlich, dass sich die Schüler_innen im Zuge der Intervention ein Repertoire an wissenschaftstypischen Prozedurausdrücken angeeignet haben, das zwar (noch) nicht immer domänenspezifisch, meist jedoch funktional angemessen verwendet wurde. Zudem zeigten sie in ihren Kontroversentexten, dass sie nicht nur dessen spezifische Struktur in kurzer Zeit erfassen und in einem Text darstellen, sondern auch auf verschiedene Positionen Bezug nehmen konnten, was durchaus auf eine hohe Syntheseleistung schließen lässt (vgl. Bushati et al. 2018, S. 71).

Nach dieser Zusammenfassung des didaktischen und methodischen Aufbaus der Interventionsstudie soll im nächsten Kapitel das Vorgehen bei der Datenauswertung dargestellt werden, ehe eine Analyse der Studie hinsichtlich prozessorientierter Ansätze vorgenommen wird.

3.3.4 Datenauswertung

Durch die Fokussierung auf das bereits erwähnte Konzept der Textprozeduren war es dem Projektteam nicht nur möglich, die Textkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern, sondern diese auch zu erfassen und zu messen. Aus diesem Grund waren die Textprozeduren laut Bushati et al. (2018, S. 82f) sowohl während der Intervention als auch später während der Auswertung der Testungen von zentraler Bedeutung. Dabei zielte die Auswertung der entstandenen Schüler_innentexte darauf ab, die darin erzeugten Handlungen sowie ihre sprachliche Realisierung zu ermitteln. Bushati et al. verstanden Texte dabei als „Realisierung eines kommunikativen Handlungsmusters innerhalb einer bestimmten Domäne“ (ebd. 2018, S. 81), wobei die Textsorte „Kontroverse“ laut Steinhoff „das Minimalmodell des wissenschaftlichen Streits“ (ebd. 2007, S. 10) darstellt.

Nach der Bestimmung der Funktion, d.h. der jeweiligen in der Formulierung angedeuteten Texthandlung, bildeten Bushati et al. die wesentlichen Kategorien der Analyse in enger Verknüpfung mit den einzelnen Textprozeduren. Ein viergliedriges Schema von Feilke (2014), das sich aus den Kategorien „Textsorte“, „Texthandlungstyp“, „Handlungsschema“ sowie „Prozedurausdrücke“ zusammensetzte, diente dabei als Grundlage. Feilke folgte bei der Konzeption des Schemas der Annahme, dass innerhalb einer Textsorte mehrere unterschiedliche Texthandlungstypen auftreten, die sich in Textprozeduren manifestieren.

Folgende Fragen waren für die Analyse der Textprozeduren zentral: „Was tut der Autor/die Autorin hier?“ und „Wie macht er/sie das bzw. wie kann man es erkennen?“ (Feilke 2014, S. 22). Diese Fragen wiederum beruhen auf der Annahme, dass Textprozeduren „Konserven komplexer Handlungen“ (ebd.) darstellen, die während des Lesens rekonstruiert werden können, weshalb Texte demnach aus „Hinweisen auf Handlungen des Autors“ (ebd.) bestehen.

Aus diesem Grund wurden die Texte der Schülerinnen und Schüler laut Bushati et al. (2018, S. 83) im Zuge einer Bottom-Up-Analyse im Hinblick auf Prozedurausdrücke untersucht. Dabei wurden diese zunächst auf Basis der vorkommenden Texthandlungstypen in funktionale Abschnitte gegliedert, um anschließend die einzelnen Textprozeduren an der Textoberfläche zu erfassen. In einem letzten Schritt wurde das vierstufige Modell von Feilke (2014) mit einem Erwerbsmodell von Steinhoff (2007) kombiniert, um die Prozedurausdrücke hinsichtlich ihrer Domänentypik zu bestimmen.

Der Großteil der Texte ließ sich aufgrund der Aufgabenstellung in die Abschnitte „in das Thema einsteigen“, „diskursives Referieren“ sowie „Stellung beziehen“ einteilen, wobei der Übergang zwischen dem ersten und zweiten Abschnitt nicht in allen Texten trennscharf erfasst werden konnte. Als Grund dafür nennen Bushati et al. (2018, S. 83f) den Umstand, dass die Kontroverse in einigen Texten nur sehr allgemein eingeleitet wurde. Im Verlauf der Analyse erwies sich jedoch der Bezug auf eine der beiden in den Vorlagentexten dargestellte Position als geeignete Trennlinie.

Um die einzelnen Textprozeduren zu erheben, wurden die Ausdrücke der Schüler_innen laut Bushati et al. (2018, S. 87f) aus ihrem textuellen Umfeld herausgefiltert und abstrahiert, indem sie so lange von der Proposition gelöst wurden, bis sie schließlich nur mehr Elemente enthielten, die nicht weiter abstrahiert werden konnten. Enthielt eine Einheit mehrere Textprozeduren, wurde diese in der Software MaxQDA vorerst doppelt kodiert, jedoch wurde im Zuge der Abstraktion nur jener Prozedurausdruck der Handlung zugeordnet, der diese repräsentierte. Während dieses zweiten Analyseschritts wurden ausschließlich vollständige Textprozeduren erfasst, d.h. beim Fehlen der Handlung oder des Prozedurausdrucks wurde die inhaltlich-funktionale Einheit nicht in der Analyse berücksichtigt.

Der letzte Analyseschritt umfasste die Bestimmung der Domänenspezifik der verwendeten Prozedurausdrücke, wobei die Ausdrücke der Schülerinnen und Schüler in ihrem sprachlichen und inhaltlichen Kontext erfasst wurden. Am Ende sollten Aussagen darüber getroffen werden können, „inwieweit das Inventar der Schüler_innenausdrücke im Hinblick auf ihre Domänentypik ausgebaut und entwickelt ist und ob es sich durch die didaktische Intervention veränderte.“ (Bushati et al. 2018, S. 88) Die konzeptionelle und begriffliche Basis dafür bildete Steinhoffs (2007) Modell zur Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz, da dieses ebenfalls wissenschaftliche Intertextualität und das Referieren untersuchte. Das Modell wurde

im Rahmen der Interventionsstudie jedoch modifiziert, und zwar durch eine Unterscheidung von domänenspezifischen und domänenunspezifischen Ausdrücken, wobei erstere von den Schüler_innen kontextuell passend oder transformativ verwendet werden konnten (vgl. Bushati et al. 2018, S. 88f).

Im folgenden Kapitel wird schließlich überprüft, ob und wenn ja in welcher Form die für diese Interventionsstudie entworfenen Aufgaben Ansätze einer prozessorientierten Schreibdidaktik verfolgen. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse dienen der Veranschaulichung und Verortung der bisher erläuterten bzw. der noch folgenden theoretischen Grundlagen.

3.3.5 Analyse des didaktischen Konzepts „Wissenschaftlich schreiben lernen in der Schule“ hinsichtlich prozessorientierter Ansätze

Um die Frage nach dem Einsatz prozessorientierter Ansätze angemessen beantworten zu können, scheint es sinnvoll, die bereits in Kapitel 2.2 dargestellten Kriterien nach Kruse (2005, S. 188) an dieser Stelle erneut zu nennen, da sie die wesentlichen Phasen und Teilprozesse umfassen und eine strukturierte Analyse ermöglichen:

- 1. Orientierung und Planung* (umfasst u.a.: Themenfindung, eine Fragestellung formulieren, Literaturrecherche, Methodik festlegen, Zeitplanung, Arbeitsbündnis mit Betreuer_in)
- 2. Recherche, Material- oder Datensammlung* (umfasst u.a.: eine Bibliographie erstellen, Literaturbeschaffung, Quellenbeschaffung und –analyse, Interviews durchführen, Datenanalyse)
- 3. Auswerten/ Strukturieren des Materials* (umfasst u.a.: Ordnen, Bezüge herstellen, Strukturen finden, gliedern, systematisieren)
- 4. Rohfassung schreiben* (umfasst u.a.: Versprachlichung der gefundenen Gliederung)
- 5. Überarbeiten* (betrifft u.a.: Darstellungslogik, Stil, Terminologie, Anmerkungen, Literaturverzeichnis)
- 6. Korrigieren* (umfasst u.a.: Fehlerbeseitigung, Layout erstellen)

Bushati et al. (2018) entwarfen die Aufgaben im Rahmen ihres schreibdidaktischen Konzepts so, dass diese sowohl in Gruppen-, Paar- als auch in Einzelarbeit durchgeführt wurden, d.h. es wurden unterschiedliche Formen des kooperativen Schreibens sowie der selbstständigen Erarbeitung von Inhalten genützt.

Aufgaben, welche die Schüler_innen selbstständig lösen sollten, betrafen einerseits das Lesen der wissenschaftlichen Texte, die ihnen als Ausgangsmaterial dienten, das Zuordnen von Texthandlungen der unterschiedlichen Autoren, das Sammeln wissenschaftlicher Prozedurausdrücke, sowie das eigenständige Verfassen einer Einleitung.

Die vorbereitende Aufgabe für das Verfassen eines Kontroversentextes führten die Schüler_innen ebenfalls alleine durch: Dabei sollten sie die verschiedenen Argumente der Forscher aus den Texten rund um das Thema „Warum haben Zebras Streifen?“ in einer Tabelle sammeln, um die unterschiedlichen Theorien systematisch

gegenüberzustellen. Der Kontroversentext selbst wurde jedoch in Gruppenarbeit verfasst, die Schüler_innen mussten daher zunächst ihre eigenen Ergebnisse mit denen ihrer Kolleg_innen vergleichen und diese anschließend gemeinsam in einen kohärenten Text überführen, der den zuvor erarbeiteten Kriterien entsprechen sollte. Das Einbeziehen unterschiedlicher Sozialformen im Rahmen der Interventionsstudie kann prinzipiell als durchaus positiver und förderlicher Aspekt im Hinblick auf die Ausrichtung auf eine prozessorientierte Schreibdidaktik verstanden werden. Für Kruse und Ruhmann (2006, S. 21f) sind kooperative Schreibsettings nicht nur während Überarbeitungs- und Feedbackphasen zentral, sondern sie verstehen das gemeinsame Verfassen von Texten in kleinen Schreibteams als wesentliche Etappe, da Prozesse, die während des selbstständigen Schreibens implizit und unversprachlicht bleiben, nun gemeinsam ausgehandelt werden müssen und von den Schreibenden somit auch bewusst reflektiert werden können. Dies betrifft sowohl einzelne Planungsschritte hinsichtlich der Textproduktion, als auch die tatsächliche Formulierung von Sätzen, über die sich die Schreibenden gemeinsam verständigen müssen, um zu einer angemessenen Lösung zu gelangen.

Auch Reither und Vipond (1989) betonten, dass Texte, die im Sinne eines *Co-authoring* verfasst wurden, die Expertise aller am Schreibprozess Beteiligten nützen können, wodurch einem Schreibteam sowohl auf einer inhaltlichen Ebene als auch auf einer meta-kognitiven Ebene hinsichtlich der Planung, Organisation und der formalen Gestaltung von Texten mehr Wissen zur Verfügung steht als einer einzelnen Person. Das Aushandeln von inhaltlichen und formalen Aspekten innerhalb einer Gruppe ist vermutlich immer auch mit Kompromissen für alle Beteiligten verbunden, die den Schreibprozess im besten Fall jedoch nicht negativ beeinflussen, sondern das Wissen und die Kompetenz der Schreibenden erweitern.

Da Bushati et al. (2018) nicht näher darauf eingehen, inwiefern die kooperativen Schreibsettings den Textproduktionsprozess, die Textqualität bzw. den Verlauf der Interventionsstudie positiv oder negativ beeinflusst haben, können an dieser Stelle auch keine Ergebnisse herangezogen werden, welche die Thesen von Kruse und Ruhmann (2006) oder Reither und Vipond (1989) stützen bzw. ihnen widersprechen würden.

Aus diesem Grund soll das schreibdidaktische Konzept nun anhand jener Phasen und Teilprozesse untersucht werden, die laut Kruse (2005, S. 188) das zentrale Grundgerüst einer prozessorientierten Schreibdidaktik bilden.

Hinsichtlich der *Orientierung und Planung* muss zunächst berücksichtigt werden, dass sowohl die Themenfindung, die Formulierung einer Fragestellung, die Auswahl geeigneter Literatur sowie die Wahl einer angemessenen methodischen Vorgehensweise von dem Projektteam vorgegeben bzw. übernommen wurde. Auch die Zeit, die den Schüler_innen für die Bearbeitung der Aufgaben zur Verfügung stand, wurde durch das Projektteam vorgegeben und begrenzt.

Die Planungsschritte, die vor dem eigentlichen Schreibprozess stattfinden, wie etwa die Suche nach einem geeigneten Thema, das Formulieren einer konkreten Fragestellung, die Recherche geeigneter Literatur, etc. wurden in der Studie nicht berücksichtigt, da diese sozusagen *medias in res* in den Schreibprozess einführt und den Schüler_innen die Vorarbeit dadurch abnahm.

Dies betrifft auch die zweite Phase der *Recherche-, Material- bzw. Datensammlung*, da die Schüler_innen weder selbstständig Daten erheben, noch für ihre Fragestellung passende wissenschaftliche Quellen recherchieren mussten. Alle Texte, die sie im Verlauf der Interventionsstudie verwendeten und bearbeiteten, wurden ihnen vom Forscher_innenteam zur Verfügung gestellt und teilweise auch leicht vereinfacht oder gekürzt.

Die Interventionsstudie setzt demnach erst ab der dritten Phase des Modells von Kruse (2005, S. 188) ein, in dem das bereits gesammelte Material zunächst ausgewertet und strukturiert wird. Bushati et al. (2018) gestalteten den Einstieg ihrer Interventionsstudie jedoch mit einem Modul über das wissenschaftliche Referieren, wobei die Schüler_innen vor allem auf die sprachlichen und textuellen Merkmale des Referierens in wissenschaftlichen Texten aufmerksam werden sollten. Zudem sollten die Schüler_innen typische Prozedurausdrücke hinsichtlich ihrer Form und Funktion identifizieren können und sich ihrer domänenspezifischen Verwendung bewusst werden.

Die Aufgaben aus Modul A konzentrieren sich vorwiegend darauf, den Schüler_innen Kriterien für wissenschaftliche Texte zu vermitteln, was dem Modell von Kruse folgend bereits vor bzw. im Zuge der ersten Phase stattfinden würde, und zugleich werden wissenschaftliche Prozeduren des Referierens eingeführt und erprobt, welche die Schüler_innen beim Verfassen eigener Texte unterstützen sollen.

Modul A stellt einen nachvollziehbaren Einstieg in die Interventionsstudie dar, da der Umgang mit fremden wissenschaftlichen Texten einen wesentlichen Baustein der

Textkompetenz bildet und den Schüler_innen erst ermöglicht, Ideen von anderen Autor_innen angemessen in ihren eigenen Texten zu verarbeiten.

Zudem wurden die Schüler_innen am Ende des Moduls aufgefordert, ihre bisherigen Erkenntnisse in zwei unterschiedlichen Textsorten zu verarbeiten um somit zu zeigen, welche neuen Inhalte sie sich angeeignet haben. Die detaillierte Analyse und Rezeption unterschiedlicher wissenschaftlicher Texte, die das Ziel verfolgte, den Schüler_innen spezifische Formulierungen, Textprozeduren und sprachliche Stile näher zu bringen, wurde in kleine Etappen geteilt und führte sie dadurch Schritt für Schritt an die eigene Textproduktion heran. Die Schüler_innen lösten insgesamt fast 20 vorbereitende Aufgaben, ehe sie am Ende von Modul A selbstständig zwei Texte verfassten, woran bereits deutlich wird, dass im Rahmen der Interventionsstudie durchaus prozessorientierte Ansätze verfolgt wurden, allerdings sind diese anhand der unterschiedlichen Phasen, die Kruse (2005, S. 188) vorschlägt, nur schwer zu beschreiben.

Ähnliches gilt für die drei weiteren Module, in denen jeweils das Darstellen einer Kontroverse, das Schreiben einer wissenschaftlichen Einleitung sowie das Schreiben eines Kontroversentextes fokussiert wurden. Inhaltlich ist es durchaus nachvollziehbar, dass die Module in dieser Reihenfolge durchlaufen wurden. So betonen Bushati et al. (2018, S. 46), dass die weitere Auseinandersetzung mit einem Text von Steinhoff (2007) über das Referieren als Bedingung der Möglichkeit, einen wissenschaftlichen Diskurs zu führen, hinaus ging, und zwar hin zur sprachlichen Gestaltung wissenschaftlicher Eristik, d.h. zur Struktur einer Kontroverse. Weshalb im Anschluss daran nicht mit dem Modul über das eigenständige Schreiben eines Kontroversentextes fortgefahren wurde, wird von Bushati et al. (2018) nicht näher begründet, allerdings liegt es nahe anzunehmen, dass die Schüler_innen erneut eine ausführliche Rezeptionsphase durchlaufen sollten, um auf die eigenständige Textproduktion noch besser vorbereitet zu sein. Dies entspricht auch einem der drei Grundprinzipien des didaktischen Konzepts (vgl. Bushati et al. 2018, S. 19).

Auch die Module B, C und D sind jeweils nach dem selben Schema wie Modul A aufgebaut, da die Schüler_innen zuerst Texte rezipieren und mit bzw. an diesen arbeiten, ehe sie in Gruppen oder alleine selbst Texte nach den vorgestellten Kriterien produzieren sollen. Obwohl die Anzahl der einzelnen Teilschritte, die innerhalb der Module durchlaufen werden sollten, ab dem zweiten Modul erheblich abnahm (Modul B: fünf Aufgaben, Modul C: sechs Aufgaben, Modul D: zwei Aufgaben), wird dennoch

durchgängig an der Zerlegung des Schreibprozesses in kleine Etappen festgehalten, wodurch zumindest auf der Makro-Ebene ein prozessorientierter Ansatz deutlich wird. Hinsichtlich der letzten drei Phasen aus dem Modell von Kruse (2005, S. 188) weist die Interventionsstudie jedoch sehr starke Abweichungen auf der Mikro-Ebene auf, d.h. im Bereich der Strukturierung der einzelnen Module selbst. In keinem der vier Module haben die Schüler_innen die Möglichkeit, eine Rohfassung ihrer Texte zu verfassen, zudem sind auch keine Phasen für die Überarbeitung oder die Korrektur der Texte eingeplant und auch Feedback erhielten die Schüler_innen nicht. Aus einer zeitlichen Perspektive ist dies teilweise nachvollziehbar, für die Interventionsstudie standen immerhin lediglich 12 Einheiten zur Verfügung, die von den Schüler_innen in ihrer Freizeit besucht wurden. Inhaltlich und methodisch wären Überarbeitungs- und Feedbackphasen jedoch sehr wünschenswert gewesen, da prozessorientierte Ansätze bereits betonen: „writing is rewriting“ (vgl. Kruse/Ruhmann 2006, S. 17). Zudem wurde auch im Zuge kooperativer Schreibsettings, wie sie im Rahmen der Interventionsstudie häufig stattfanden, auf die besondere Rolle von Feedbackschleifen verwiesen, die nicht nur einen Wissensaustausch begünstigen, sondern auch eine Entlastung für Schreibende darstellen, da sie bestimmte Aspekte ihres Textes gezielt von anderen (Expert_innen als auch Lernende) überprüfen lassen und somit mehr Ressourcen für den restlichen Schreibprozess aufwenden können (vgl. Kruse/Ruhmann, ebd.).

Abgesehen von der begrenzten Zeit, die dem Forscher_innenteam für die Durchführung des didaktischen Konzepts zur Verfügung stand, wäre es dennoch sehr wünschenswert gewesen, die Zusammenarbeit in kleinen Schreibteams nicht nur für die Erarbeitung von Inhalten zu nützen, sondern auch für deren Überarbeitung und mit den Schüler_innen gleichzeitig zu erproben, wie konstruktives Feedback an Texten formuliert werden kann.

3.3.6 Fazit

Abschließend kann festgehalten werden, dass prozessorientierte Ansätze im Rahmen der Interventionsstudie primär auf der Strukturebene umgesetzt wurden, indem die Schülerinnen und Schüler in kleinen Etappen an das Schreiben wissenschaftlicher Texte herangeführt wurden. Die Annäherung an das selbstständige Verfassen von Texten durch das Lösen vorbereitender Aufgaben entspricht dem Grundgedanken einer prozessorientierten Schreibdidaktik, allerdings erprobten die Schüler_innen primär die Arbeit am Material an den für sie ausgewählten und aufbereiteten Texten, die Vor- und Nachbereitung – also etwa die selbstständige Recherche geeigneter Literatur oder die Überarbeitung der eigenen Texte – wurde jedoch nicht berücksichtigt. Wie bereits erwähnt, ist dieser Umstand vor allem dem zeitlich begrenzten Rahmen geschuldet, der dem Projektteam für die Durchführung der Interventionsstudie zur Verfügung stand. Dennoch hätten wesentliche Hinweise für die Überarbeitung von Texten bzw. für das Üben, wie Feedback an Texten formuliert werden kann, gemeinsam erarbeitet werden und im Anschluss von den Schüler_innen zuhause fortgesetzt werden können. Gleichzeitig hätte die Möglichkeit angeboten werden können, Fragen, die sich nach der selbstständigen Überarbeitung ergeben haben, erneut gemeinsam zu besprechen, um den Schüler_innen ein offenes Forum für gegenseitigen Austausch und Anregungen zu bieten.

Bushati et al. (2018, S. 113) verweisen in ihrem Resümee auf die Notwendigkeit „eines didaktisch kleinschrittigen, auf Textprozeduren fokussierten Settings [...], um Schülerinnen und Schüler in ihren basalen wissenschaftlichen Kompetenzen fördern zu können“ und betonen zugleich, dass der Aufbau wissenschaftlicher Textkompetenz über die gesamte Oberstufe hinweg, sowie fächerübergreifend erfolgen sollte. Vor diesem Hintergrund könnten die Aufgaben, die für die Interventionsstudie entworfen wurden, auch die anderen Teilphasen nach Kruse (2005, S. 188) berücksichtigen, wodurch die Schüler_innen nicht nur von Beginn an in ihren Schreibprozessen begleitet würden, sondern auch wesentlich mehr Zeit für die Aneignung wissenschaftlicher Methoden und Arbeitsweisen zur Verfügung hätten.

Die Ergebnisse der Interventionsstudie zeigten, dass jene Schüler_innen, die an der Intervention teilnahmen, durchaus häufiger domänenspezifische Ausdrücke realisierten als die Schüler_innen der Kontrollgruppe, wodurch sich die primäre Hypothese des Forscher_innenteams bestätigte. Allerdings wurde zugleich deutlich,

dass die Schüler_innen der Interventionsgruppe nach wie vor auch auf domänenunspezifische Ausdrücke zurückgreifen, was Bushati et al. (2018, S. 112) vor allem auf die Kürze der Intervention zurückführen, wodurch den Schüler_innen die Möglichkeit zur Routinisierung fehlte.

Bushati et al. (ebd.) betonen jedoch auch den besonderen Stellenwert der zur Verfügung gestellten Texte und Materialien, aus denen die Schüler_innen ihre eigenen Schreibprodukte entwickelten, und verweisen auf die Bedeutung von authentischem, wissenschaftssprachlichem Input über einen längere Zeitraum hinweg.

Das Forscher_innenteam plädiert aus diesem Grund auch dafür, die Entwicklung einer wissenschaftlichen Schreibkompetenz bereits zu Beginn der Oberstufe zu ermöglichen, um Schüler_innen schrittweise an die Wissenschaftsdomäne und ihre Spezifika heranzuführen (vgl. Bushati et al. 2018, S. 113).

Im Anschluss an diese Analyse des ersten Forschungsprojekts, das im Rahmen dieser Arbeit untersucht wird, folgt ein Kapitel, das die Besonderheiten hinsichtlich der Entwicklung einer wissenschaftlichen Schreibkompetenz fokussiert, und zwar mit einem Blick auf den schulischen Kontext.

3.4 Entwicklung einer wissenschaftlichen Schreibkompetenz in der Schule – Herausforderungen und Desiderate

Ehe der Frage nach den Bedingungen der Entwicklung sowie den Erwerbsphasen einer wissenschaftlichen Schreibkompetenz nachgegangen wird, soll zunächst auf die Besonderheiten wissenschaftlichen Schreibens im Allgemeinen eingegangen werden.

Dabei überrascht es vermutlich, dass, so Pohl (2015, S. 237), Textproduktionsmerkmale wie etwa Fußnoten, Zitate, Literatur- und Quellenangaben, Fachtermini, ein unpersönlicher Stil, eine komplexe Ausdrucksweise, etc. in der wissenschaftslinguistischen Literatur nicht immer primär in den Vordergrund gerückt werden. Cahn (1991, S. 42) etwa betont vor allem die „Zweistimmigkeit“ eines wissenschaftlichen Textes, und auch Grafton (1995, S. 34) hebt die „doppelten Narrative“ wissenschaftlicher Texte besonders hervor. Ehlich (1993, S. 26) wiederum verweist darauf, dass über eine rein assertive Struktur wissenschaftlicher Texte eine diskursive bzw. eristische Struktur gelegt werde, wohingegen Weinrich (1995, S. 159f) wissenschaftliche Texte als ein Zusammenspiel von „Referenz-, Protokoll, Dialog- sowie Orientierungswahrheit“ versteht. Bereits an diesen Beispielen wird deutlich, dass in der Fachliteratur vor allem eine bestimmte Art von Mehrstimmigkeit oder Polyperspektivität als wesentliches Merkmal wissenschaftlicher Texte angesehen wird.

Pohl (2007, S. 487f) beispielsweise entwarf ein Modell, aus dem hervorgeht, dass die unterschiedlichen Perspektiven, die in einem wissenschaftlichen Text etabliert werden, auf drei zentrale Dimensionen zurückgeführt werden können: Die *Gegenstands-*, die *Diskurs-* sowie die *Argumentationsdimension*. Dabei geht er davon aus, dass wissenschaftlichen Texten, ebenso wie allen anderen Arten von Texten, ein Thema zugrunde liegt, welches bereits in anderen wissenschaftlichen Texten bzw. in einem wissenschaftlichen Diskurs aufgegriffen und bearbeitet wurde. Dieser Diskurs muss von Schreibenden jedoch nicht nur wahrgenommen, sondern auch verarbeitet werden, da er einen wesentlichen Darstellungsgegenstand eines wissenschaftlichen Textes bildet. Darüber hinaus müssen sich Schreibende einem Diskurs gegenüber in irgendeiner Art und Weise positionieren, womit die Ebene der wissenschaftlichen Argumentation angesprochen wäre (vgl. Pohl 2015, S. 238).

Die Diskursdimension wird demnach, so Pohl (2015, S. 238), als eigenständiger Analyse- und Erkenntnisgegenstand ebenso in die Argumentation miteinbezogen wie die von den Schreibenden eigenständig durchgeführten Analysen des wissenschaftlichen Gegenstands bzw. Themas. Demnach verbindet die Argumentationsdimension sowohl die Gegenstands- als auch die Diskursdimension auf einer höheren Ebene und stellt zugleich eine beachtliche Leistung im Textproduktionsprozess dar. Aus diesem Grund geht Pohl (2015, S. 29f) auch davon aus, dass die textuelle Vermittlung und die gleichzeitige Verbindung der drei Dimensionen auf unterschiedlichen Ebenen eines wissenschaftlichen Textes besonders zu Beginn als größte Herausforderung für Schreibende angesehen werden kann. An dieser Stelle werden die unterschiedlichen Entwicklungsphasen von Schreibkompetenzen deshalb noch einmal ausführlicher erläutert.

Im Hinblick auf das gegenstandsbezogene Schreiben betont Pohl (2015, S. 243) zunächst, dass Noviz_innen noch nicht über angemessene wissenschaftssprachliche Formulierungsmittel verfügen und sich beim Verfassen wissenschaftlicher Texte daher vorwiegend an Alltagssprachlichen bzw. stark imitierenden Formulierungen orientieren, die für domänenspezifische Formulierungsaufgaben jedoch häufig nicht ausreichend sind. Bushati et al. (2018) konnten dies ebenfalls im Rahmen ihrer Interventionsstudie mit Schüler_innen der 6. Schulstufe zeigen. Für den schulischen Kontext kommt hinzu, dass der Kontakt mit wissenschaftlichen Texten meist sehr eingeschränkt ist und häufig erst mit der Einführung der verpflichtend zu verfassenden Vorwissenschaftlichen Arbeit bzw. Diplomarbeit tatsächliche Beachtung erfährt. Hinsichtlich der wissenschaftlichen Textkompetenz von Studierenden hält Pohl (ebd.) jedoch fest, dass die fehlende Routine im Lösen von wissenschaftlichen Formulierungsaufgaben meist zu grammatisch inkorrekten und/oder idiomatisch verunglückten Formulierungen führt, und er betont zugleich die Tendenz einer sehr selektiven Bezugnahme auf die Forschungsliteratur, die sich vor allem an sogenannten „Zitatkollagen“ zeigt. Schreibnoviz_innen versuchen demnach, im Sinne einer Entlastung, komplexe inhaltliche Zusammenhänge in den eigenen Text einzubinden, ohne jedoch weiter darauf eingehen, weshalb nicht nur Kohärenzbrüche folgen, sondern häufig auch wissenschaftliche Argumente durch die Komplexitätsreduktion verloren gehen. Diese isolierte Darstellung der Gegenstandsdimension wird zugleich an den verwendeten Textorganisationsformaten deutlich, die häufig aus rein additiven Strukturen bestehen, was laut Pohl (2015, S. 243) wiederum dazu führt, dass die Texte

mit einem evaluativen Schlussteil beendet werden, durch den die persönliche Meinung bzw. die eigene Position in den Text eingebracht wird. Der Schlussteil ist deshalb meist nicht oder nur schwach mit dem Haupttext verbunden und bildet keine Conclusio im eigentlichen Sinn. Ähnliches gilt für die Einleitung eines Textes, die entweder rein gegenstandsorientiert ist oder als eine Art Vorwort realisiert wird, indem die persönliche Beziehung zum Gegenstand bzw. zum gewählten Thema erläutert wird. Die Texte der Schüler_innen aus dem AaMoL-Projekt sind zwar vergleichsweise kurz, allerdings weisen auch sie einige Merkmale des gegenstandsbezogenen Schreibens auf, die im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit erneut ausführlich erläutert werden.

Als zweite Phase definiert Pohl (2015, S. 243f) das diskursbezogene Schreiben. Kennzeichnend für diese Phase ist, dass die Studierenden bereits über einen Grundstock an Formulierungsvarianten verfügen, den sie wiederum durch Schreib- und Lektüreerfahrungen im Studium aufbauen konnten. Die Integration der Diskursdimension in die Gegenstandsdimension lässt sich meist an ersten Ausdrücken der wissenschaftlichen Alltagssprache erkennen, wobei die Studierenden durch die Bezugnahme auf den wissenschaftlichen Diskurs häufig auch eine überkomplexe Syntax in ihren Texten verwenden. Positiv hebt Pohl (ebd.) hervor, dass Studierende in dieser Phase Zitat inhalte bereits stärker durch eigene Formulierungen einbinden und sich mit divergierenden Positionen argumentativ auseinandersetzen. Der Gesamttextaufbau folgt jedoch vorwiegend einem am Verständnis der Leser_innen orientierten, erläuternden Aufbau und weniger einer durchgängigen argumentativen Struktur. Demnach entstehen auch in dieser Phase häufig evaluative Schlussteile, wohingegen in der Einleitung neben der Gegenstandsdimension häufig auch die Argumentationsdimension fokussiert wird.

Auch wenn die Phasen des diskursbezogenen und argumentationsbezogenen Schreibens in der Schule kaum bzw. nie erreicht werden, wie bereits an den Ausführungen deutlich wurde, sollen die wesentlichen Merkmale des argumentationsbezogenen Schreibens der Vollständigkeit wegen ebenfalls in Kürze dargestellt werden.

In dieser Phase verfügen die Studierenden laut Pohl (2015, S. 244) bereits über ein erweitertes Spektrum an wissenschaftssprachlichen Formulierungenroutinen, die nun auch für argumentative Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Positionen innerhalb des Forschungsdiskurses herangezogen werden. Neben der verstärkten

Verwendung komplexer Substantivgruppen tritt das Argumentieren nun als allgemeines Konstruktionsprinzip des wissenschaftlichen Textes auf, d.h. Studierende gestalten den Textaufbau so, dass dieser auf einen konklusiven Schlussteil hin ausgerichtet ist. Auch in der Einleitung sind alle drei Dimensionen des wissenschaftlichen Schreibens enthalten, teilweise wird jedoch auch direkt an den Forschungsdiskurs angeschlossen, ohne die Gegenstandsdimension zu berücksichtigen.

Was bedeutet dies nun speziell für den Kontext Schule, vor allem hinsichtlich der Anforderungen, denen Schüler_innen beim Verfassen einer Vorwissenschaftlichen Arbeit bzw. einer Diplomarbeit begegnen?

Pohl (2011, S. 9) plädiert neben einer sinnvollen Aufteilung der Vermittlung und Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen zwischen Schule und Universität zudem dafür, dass Schüler_innen im Rahmen ihrer Ausbildung vor allem Unterstützung bei der Entwicklung und Festigung ihrer Schreibfähigkeiten innerhalb der drei bereits erwähnten Dimensionen erhalten sollen. Diese erachtet er zugleich als Basisqualifikationen für den Erwerb darauf aufbauender Schreibkompetenzen.

Im Hinblick auf den schulischen Kontext warnt Pohl (2015, S. 245f) jedoch aus unterschiedlichen Gründen davor, die Anforderungen einer propädeutischen Facharbeit mit jenen einer universitären Seminararbeit zu vergleichen bzw. diese sogar gleichzusetzen. Zunächst verweist er auf folgende Charakteristika, die eine universitäre Seminararbeit definieren:

1. Eine systematische und themenbezogene Seminartätigkeit, die sich über ein ganzes Semester erstreckt.
2. Die gemeinsame und kritische Erarbeitung des wissenschaftlichen Kenntnisstandes zu einem bestimmten Gebiet.
3. Das Erfassen und Verarbeiten von Wissen mittels präziser Fragestellungen.
4. Die Einführung angemessener Methodik, die im Rahmen der Seminararbeit herangezogen werden soll.

Ein derartiger Lern- und Schreibkontext für diskursorientiertes und methodengeleitetes Schreiben kann innerhalb der Schule jedoch nicht etabliert werden, da dies ihre strukturellen Kapazitäten übersteigt und sie gleichzeitig zu einer Hochschule machen würde. Zudem betont Pohl (2015, S. 246), dass die Schüler_innen lediglich eine

einzigste Vorwissenshaftliche Arbeit bzw. Diplomarbeit verfassen und während ihrer Schulzeit demnach eine sehr singuläre Schreiberfahrung machen. Aus diesem Grund empfiehlt er, kleinere Schreibsettings, in denen die Teilleistungen wissenschaftlichen Schreibens isoliert geübt werden können, als Vorbereitung auf die Vorwissenshaftliche Arbeit bzw. Diplomarbeit einzurichten, und zwar während der gesamten Oberstufe sowie auch in den einzelnen Sachfchern, d.h. nicht nur im Deutschunterricht. Vorbereitende Schreibübungen sollten daher vor allem wissenschaftliche Gegenstandsanalyse sowie wissenschaftliches Referieren und Argumentieren berücksichtigen. Zuletzt hebt Pohl (ebd.) hervor, dass im Rahmen dieser Schreibsettings ein möglichst enger Anschluss an reale wissenschaftliche Texte bzw. „echtes“ wissenschaftliches Schreiben im Vordergrund stehen sollte, um die Lernenden mit einer möglichst breiten Variation an wissenschaftlichen Formulierungsmöglichkeiten vertraut zu machen.

Dieser kurze Exkurs in den Bereich der schulischen Wissenschaftspropädeutik, ihren Anforderungen und Implikationen bildet eine zentrale theoretische Basis hinsichtlich der Analyse der beiden schreibdidaktischen Konzepte, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit untersucht werden sollen.

Das nächste Kapitel widmet sich den Besonderheiten des materialgestützten Schreibens, das wiederum einen wesentlichen methodischen Schwerpunkt innerhalb der beiden ausgewählten Projekte darstellt.

3.5 Materialgestütztes Schreiben: Grundlagen und Ziele

Da sowohl die Interventionsstudie von Bushati et al. (2018) als auch das AaMoL-Projekt auf materialgestützten Schreibaufgaben basiert, soll dieses Kapitel einen kurzen Überblick der Thematik abbilden und deren wesentliche Grundzüge sowie Ziele darstellen.

In der Deutschdidaktik erhält das materialgestützte Schreiben erst seit Kurzem verstärkte Aufmerksamkeit (etwa durch Arbeiten von Abraham/Baurmann/Feilke 2015, Feilke et al. 2016 oder Pertzel/Schütte 2015), wohingegen es international bereits seit den späten 1980er-Jahren thematisiert und bearbeitet sowie mit unterschiedlichen Begriffen belegt wurde. Spivey und King (1989, S. 8) etwa verwenden den Begriff der „Diskurssynthese“ und beschreiben diese als einen Vorgang, bei dem die „Leser zu Verfassern werden, indem sie durch Auswählen, Organisieren und Verbinden von Textquellen neue Texte schreiben.“ Diese Definition betont zugleich den hohen Grad an selbstgesteuerten und selbstregulierten Aktivitäten seitens der lesenden und schreibenden Person.

Abraham et al. (2015, S. 4) definieren die Ziele des materialgestützten Schreibens so, dass Lernende „auf der Grundlage von Materialien (Grafiken, Tabellen, Bildern, weiteren medialen Angeboten) sowie Texten unterschiedlicher Art einen längeren eigenen informierenden oder argumentierenden Text zu einem Sachthema [zu] verfassen“. Daran anknüpfend formulierte Philipp (2017, S. 11f) folgende fünf allgemeine Merkmale des Materialgestützten Schreibens (Kursivsetzung wie im Original):

1. Es werden *mindestens zwei Primärtexte bzw. Materialien* gelesen, die nicht zwingend linear oder rein (schrift-)sprachlicher Natur sind.
2. Das *Lesen dient dem Schreiben eines eigenen mehrheitlich kontinuierlichen Sachtextes*.
3. Der zu schreibende Text entsteht in Bezug auf einen *Schreibauftrag, den man verstanden haben muss*.
4. Die lesende/schreibende Person muss *diverse (meta-)kognitive Lese- und Schreibstrategien anwenden* (z.B. rezeptive und produktive Informationsbeschaffung, -auswahl, -organisation und -transformation; Textstruktur nutzen bzw. kreieren; Überwachen des Fortschritts), um Erfolg zu haben.

5. Das materialgestützte Schreiben stellt damit *hohe Anforderungen an die Lese- und Schreibkompetenz und die Selbstregulationsfähigkeiten* der lernenden/schreibenden Person.

Als primäres Ziel des materialgestützten Schreibens wird vielfach eine anspruchsvolle Form der Lese- und Schreibförderung genannt, die vor allem für das (Fach-)Lernen genützt wird.

Aus theoretischer Perspektive können laut Philipp (2017, S. 14) demnach fünf untereinander zusammenhängende Gründe angeführt werden, weshalb lesebezogenes Schreiben sowohl unterstützend auf das Fachlernen als auch auf das Textverstehen wirkt (Kursivsetzung wie im Original):

1. Es erfordert und fördert *Explizitheit*, weil man die zentralen Informationen eines Textes auswählen muss.
2. Es fordert *Kohärenz*, weil man die Inhalte eines Textes – bzw. im Falle des materialgestützten Schreibens: mehrerer Texte – in einen eigenen Text integrieren und dabei explizite Bezüge zwischen den Inhalten herstellen muss.
3. Es fördert *Reflexionen*, weil durch das Schreiben permanent Entscheidungen, Prüfungen und Konstruktionen zum Textinhalt nötig sind.
4. Es kann dem *persönlichen kognitiven Engagement* dienen, weil man aktiv entscheiden muss, worüber und wie man schreibt.
5. Es beinhaltet die *Transformation* von Sprache, weil man die Textinhalte in eigenen Worten verarbeitet.

Über gelesene Texte zu schreiben birgt daher vor allem dann lern- und leseverstehensförderliche Effekte, wenn Textinhalte aktiv ausgewählt, miteinander verknüpft, reflektiert und anschließend in eine eigene Sprache überführt werden, weshalb das materialgestützte Schreiben auch auf diesen Kompetenzen aufbaut.

Für das Leseverstehen konnte in einer Studie von Graham/Hebert (2011) zudem festgestellt werden, dass die Effektivität des lesebezogenen Schreibens auch davon abhängt, welche Anforderungen das Schreiben stellt. So konnten im Rahmen der Studie Effekte von vier Formen des Schreibens identifiziert werden, die unterschiedlich starke Transformationen der Textinhalte erforderten (vgl. Philipp 2017, S. 18):

1. Vor, während bzw. nach dem Lesen Fragen zum Text stellen bzw. beantworten, d.h. kurze schriftliche Reaktionen auf Texte
2. Parallel zu bzw. nach dem Lesen Notizen zum Text anfertigen

3. Schriftliches Zusammenfassen von Textinhalten
4. Ausführliches Schreiben, bei dem man über die Schreibanforderungen der ersten drei Schreibanlässe hinausgehend längere Texte zu einem einzelnen gelesenen Primärtext produzieren muss, in denen Textinhalte analysiert, interpretiert, erklärt oder angewendet werden.

Um zu verdeutlichen, weshalb materialgestütztes Schreiben als sehr herausfordernd betrachtet werden kann, werden im nächsten Abschnitt, Philipp (2017, S.34) folgend, wesentliche lese- und schreibbezogene Aktivitäten genannt, mit denen Lernende häufig konfrontiert sind.

Dies umfasst zunächst die Reflexion der Aufgabenanforderungen sowie das Bestimmen der Aufgabenschwierigkeit, das globale und lokale Planen des Schreibprozesses, das Wiedergeben, Paraphrasieren und Elaborieren von Inhalten und Ideen, das Ziehen von Schlussfolgerungen, die Intra-Integration sowie die Inter-Integration, das Überwachen des Fortschritts während der Aufgabenbearbeitung sowie des Verständnisses, das Auswählen der Kerninhalte, das Wahrnehmen von Schwierigkeiten sowie die Auswahl und Anwendung von Problemlösestrategien. Anhand dieser Aktivitäten wird bereits nachvollziehbar, dass die Lernenden für die erfolgreiche Durchführung einer materialgestützten Schreibaufgabe vorwiegend selbstreguliert lesen und schreiben müssen, weshalb in einem ersten Schritt geeignete Lese- und Schreibstrategien erarbeitet werden sollten, um ihnen eine angemessene Hilfestellung anbieten zu können.

Inwiefern dies im Rahmen der beiden untersuchten schreibdidaktischen Konzepte gelang, wird im Verlauf der Arbeit noch ausgeführt. Das nächste Kapitel widmet sich jedoch Aspekten des Schreibens in der Fremdsprache Deutsch, insbesondere den Herausforderungen und Fördermöglichkeiten im Unterricht.

3.6 Schreiben in der Fremdsprache Deutsch

Da sich der empirische Teil dieser Arbeit mit den Produkten der Schülerinnen und Schüler beschäftigt, die im Rahmen des AaMoL-Projekts entstanden sind, soll dieses Kapitel als theoretischer Hintergrund für die spätere Analyse der Schüler_innen-Texte dienen. Im Fokus stehen dabei einerseits die Gründe für das Schreiben im fremdsprachlichen Unterricht als auch die Herausforderungen, mit denen Schülerinnen und Schüler beim Schreiben möglicherweise konfrontiert sind sowie Vorschläge, wie diese während des Schreibprozesses begleitet und unterstützt werden können.

2.6.1 Gründe für das Schreiben in der Fremdsprache

Koeppel (2016, S. 227f) stellt seinen Überlegungen die Annahme voran, dass die Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen als Zieltätigkeiten im fremdsprachlichen Unterricht verstanden werden und nicht wie meist als Mittlertätigkeiten. Für das Schreiben bedeutet dies beispielsweise, dass Lernende nicht nur Wörter, Wendungen, Regeln etc. notieren, Fragen zu einem Text beantworten oder eine Prüfung schreiben, sondern dass sie jemanden mit kommunikativer Absicht über Inhalte informieren oder ihre Gedanken mitteilen möchten. Demnach ist es nicht ausreichend, im Unterricht vorwiegend die Vermittlung und Übung von Grammatik und Vokabular zu fokussieren, da zum einen nicht alle Automatismen, die den Lernenden in ihrer/ihren Erstsprache(n) bereits zur Verfügung stehen, auch ohne Bewusstmachung auf eine Fremdsprache übertragen werden, und zweitens müssen bestimmte Strategien, die Lernende in ihrer/ihren Erstsprache(n) bereits beherrschen und einsetzen, auf Grund der sich im Aufbau befindenden linguistischen Kompetenz in der Fremdsprache bewusst gemacht und verstärkt eingesetzt werden, um letztere auszugleichen. Hinzu kommt, dass dem Schreiben (und auch den anderen Fertigkeiten) konventionalisierte Handlungs- und Sprachmuster, wie etwa unterschiedliche Textsorten, zugrunde liegen, die in einer neuen Zielsprache von den gewohnten Mustern abweichen können.

Obwohl für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts immer noch das Verständnis vom Schreiben als einer Mittlertätigkeit überwiegt, so Koeppel (2016, S. 271f), ist in der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik eine verstärkte Beschäftigung mit dieser

Fertigkeit zu beobachten, die vor allem lernpsychologisch begründet wird. Das Schreiben ist (wie auch das Lesen) eine verlangsamte Tätigkeit, die es ermöglicht, bei Unsicherheiten Wörterbücher oder andere Hilfsmittel heranzuziehen und das gesamte Sprach- und Weltwissen in einen Text einzubringen. Da die Schreibenden ihre Texte auch überarbeiten können, wird zudem ihre Kompetenz der Selbstkorrektur gefördert. Die Notwendigkeit der Versprachlichung von Inhalten, die in mündlicher face-to-face Kommunikation teilweise implizit ausgedrückt werden können, da das Gegenüber über das gleiche Situations- und Kontextwissen verfügt, hat für Schreibende zur Folge, dass diese ihre Texte so präzise, explizit und situationsunabhängig wie möglich formulieren müssen. Da schriftliche Texte meist keine Rückfragen erlauben, sollten zudem mögliche Missverständnisse vermieden werden, d.h. der geschriebene Text verlangt eine ausführlichere, elaboriertere und sprachlich differenziertere Ausgestaltung.

An dieser Stelle sollen, Koeppel (2016, S. 273f) folgend, exemplarisch einige Vor- und Nachteile des fremdsprachlichen Schreibens erwähnt werden, die chinesische Deutsch-Studierende am Ende ihres vierjährigen Grundstudiums nannten. Als wichtigste Kriterien gaben diese an, dass ihnen beim Schreiben mehr Zeit zur Verfügung stehe als beim Sprechen und dass sie sich selbst kontrollieren bzw. von anderen korrigiert werden können. Als positive Faktoren nannten die Lernenden auch, dass sie ihren Lernfortschritt selbst beobachten können, dass sie durch das Schreiben ihren Wortschatz weiterentwickeln und dabei systematisch lernen, dass sie durch die Möglichkeit zur Überarbeitung der Texte weniger Fehler produzieren und sie Unterschiede zu ihrer Erstsprache besser reflektieren können.

Als negative Aspekte führten die Studierenden unter anderem an, dass sie beim Schreiben im Unterricht oft unter Zeitdruck stehen oder dass sie teilweise nicht wissen, was sie bei vorgegebenen Themen schreiben sollen, dass sie beim Schreiben nicht so frei sind wie beim Sprechen, da es bestimmte Normen und Kriterien zu beachten gilt und dass sie unmittelbar in einer Schreibsituation keine Hilfe von außen bekommen, wenn sie nicht explizit danach fragen.

Die verschiedenen Argumente der Studierenden dienen der Illustration und können als Anregung zur Reflexion über die Gestaltung von Schreibsettings im fremdsprachlichen Unterricht herangezogen werden.

Der nächste Abschnitt betrachtet die eben erläuterten Aspekte mit einem Blick auf die fremdsprachliche Unterrichtspraxis und fokussiert Anregungen und Vorschläge für eine lerner_innenzentrierte Gestaltung des Unterrichts.

3.6.2 Konsequenzen für den fremdsprachlichen (Schreib-)Unterricht

Was bedeuten die eben genannten Ausführungen nun konkret in der Praxis? Koeppel (2016, S. 277) betont zunächst, dass Lehrende nicht von Beginn an davon ausgehen sollten, dass alle Lernenden in ihrer/ihren Erstsprache(n) bereits kompetent schreiben können, da die strategischen Komponenten, die für das Schreiben notwendig sind, möglicherweise noch nicht ausgebaut sind, da die einzelnen Teilprozesse noch nicht automatisiert sind oder da die Lernenden noch nicht über ein umfangreiches Wissen hinsichtlich unterschiedlicher Textsorten und ihrer Konventionen verfügen. Aber auch wenn Schreibende bereits auf ein breites Verständnis im Hinblick auf Textsorten zurückgreifen können und sie sich in ihrer/ihren Erstsprache(n) bereits sehr sicher beim Verfassen von Texten fühlen, kann nicht immer angenommen werden, dass ihnen der Transfer von Wissen, Strategien, etc. aus der/den Erstsprache(n) ohne Schwierigkeiten gelingt. Hier sei erneut das Argument erwähnt, dass auch im fremdsprachlichen Unterricht bereits vorhandene Kompetenzen durch Schreibstrategien erneut bewusst gemacht werden sollten, um den Lernenden eine Hilfestellung anzubieten.

Als häufigste Schwierigkeit kann einerseits das Fehlen von themenbezogenem Vokabular genannt werden, sowie das fehlende Wissen im Hinblick auf sprachliche Konventionen, die bei einer bestimmten Textsorte einzuhalten sind (z.B.: spezifische Floskeln und Wendungen, Passivstrukturen, die typische Frequenz von Nominalisierungen, etc.).

Koeppel schlägt in diesem Zusammenhang vor, außerhalb der Bearbeitung einer Schreibaufgabe das notwendige sprachliche, inhaltliche und textsortenbezogene Wissen aufzubauen, etwa „durch die Behandlung relevanter Themen und Texte und durch analytisches Herausarbeiten der Merkmale der relevanten Textsorte.“ (Koeppel 2016, S. 277). Zudem verweist er darauf, dass einige Aspekte der Vertextung auch unabhängig von konkreten Schreibaufgaben analysiert und geübt werden können.

Ergänzend dazu kann es auch sehr hilfreich sein, sich den Schreibprozess in seiner Komplexität zu vergegenwärtigen und die Teilprozesse daran anschließend „in eine didaktisch begründete Abfolge entsprechender Phasen zu überführen und so weit als möglich gemeinsam zu bewältigen und zu reflektieren“ (Koeppel 2016, S. 277). So werden aus den nicht linear ablaufenden kognitiven Prozessen Planen, Formulieren und Überarbeiten nacheinander angeordnete Planungs-, Formulierungs- und

Überarbeitungsphasen, die zudem im Plenum oder in Gruppen- bzw. Partnerarbeit durchlaufen werden, wodurch die Lernenden sowohl ihr Wissen als auch eingeholte Rückmeldungen zu Texten maximieren können.

Nach diesen in Kürze dargestellten theoretischen Überlegungen zum Schreiben im fremdsprachlichen Unterricht erfolgt ein ähnlicher Überblick zum Schreiben in der Zweitsprache, da die Gymnasien, die im Zuge des AaMoL-Projekts bzw. im Rahmen der Interventionsstudie von Bushati et al. (2018) ausgesucht wurden, auch von DaZ-Lernenden besucht werden.

3.7 Schreiben in der Zweitsprache Deutsch

Das Alter, in dem Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache ihre Schullaufbahn beginnen (für jüngere Kinder wäre es der Zeitpunkt, ab dem sie einen Kindergarten besuchen), sowie die vorherigen erstsprachlichen Erfahrungen bei Erwachsenen und älteren Seiteneinsteiger_innen, können laut Griebhaber (2018, S. 24f) als wesentliche Merkmale für den Beginn von Zweitspracherwerbsprozessen verstanden werden. Dabei kann die Dauer und Intensität des Kontakts mit der deutschen Sprache individuell sehr stark variieren. Später zugewanderte Schüler_innen verfügen jedoch in den meisten Fällen über ihrem Alter entsprechende erstsprachliche Schriftsprachkenntnisse.

Für Zweitspracherwerbsprozesse nennt Griebhaber (ebd.) drei Aspekte, denen eine entscheidende Rolle zugeschrieben wird:

- Dem Alter zu Beginn des L2-Erwerbs sowie der damit verbundenen Entwicklung kognitiver Ressourcen.
- Dem sozialen Status des Elternhauses und dessen Bildungshintergrund.
- Der Erstsprache.

Vor allem dem sozialen Status des Elternhauses und der familiären Situation wird große Bedeutung beigemessen, da durch sie die vor- und außerschulischen literalen Erfahrungen geprägt werden.

Der Einfluss der Erstsprache wiederum erweist sich laut Griebhaber (ebd.) als sehr komplex und kann durch monokausale Erklärungen, wie sie etwa die sogenannte *Kontrastivhypothese* bereithält, nicht angemessen erfasst werden. Demgegenüber wird der typologischen Distanz zwischen der Erstsprache und der Zweitsprache Deutsch eine wesentliche Rolle im Hinblick auf mögliche Transferphänomene beigemessen, und auch der Unterschied zwischen Schriftsystemen wirkt sich auf den Erwerb neuer Sprachen aus.

Um zweitsprachliches Schreiben zu beurteilen, schlägt Griebhaber deshalb vor, die L1-Kenntnisse in Relation zum erstsprachlichen Schreiben zu berücksichtigen, da davon ausgegangen wird, „dass innerhalb einer Altersgruppe das aktuelle Niveau der Zweitsprachkenntnisse das Schreiben bestimmt“ (Griebhaber 2018, S. 26).

Ballis (2018, S. 274) nennt zudem vier Tendenzen, die sich in der Forschung rund um das Schreiben in der Zweitsprache herausgebildet haben, allen voran die Nivellierung des Unterschieds zwischen schriftsprachlichen Kompetenzen in der L1 und L2, als auch die Mehrschriftlichkeit, die Frage des L2-Erwerbszeitpunktes sowie verschiedene didaktisch-methodische Ansätze. Dabei stellte Petersen (2014, S. 249ff) im Hinblick auf die Nivellierung des Unterschieds zwischen L1- und L2-Lernenden im Rahmen ihrer Studie fest, dass keine systematischen Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Schüler_innen ausgemacht werden konnten und dass die Gruppe mehrsprachiger Schüler_innen zudem so heterogen war, dass jegliche Vorannahmen bezüglich eines grundsätzlichen Förderbedarfs in Frage gestellt werden mussten. Daneben gibt es jedoch auch Positionen, die L1 und L2 als einander stützende Systeme verstehen, und zwar insbesondere dann, wenn Mehrschriftlichkeit (d.h. sowohl das Beherrschen unterschiedlicher Schriftsysteme und Orthographieregeln als auch die schriftliche Ausdrucksfähigkeit) als Gegenstand der Untersuchung herangezogen wird.

Wie bereits im Kapitel „Schreiben in der Fremdsprache Deutsch“ erwähnt wurde, gilt als wichtige Hilfestellung im Schreibprozess, Lernende zu befähigen, den Schreibprozess und all seine Teilprozesse zu erfassen und zugleich die jeweilige Kommunikationssituation zu berücksichtigen, in der ein Text entsteht (vgl. Ballis 2018, S. 271).

Des Weiteren bietet es sich laut Ballis (2018, S. 276) an, Schüler_innen an einen systematischen Ausbau ihrer Überarbeitungs- und Beurteilungskompetenz heranzuführen, und auch der Ansatz des kooperativen Schreibens birgt großes Potential, etwa im Hinblick auf die Korrektur- und Textoptimierung. Zudem stellt auch der stärkere Einbezug von Textmustern im Unterricht sowie der Ausbau des damit verbundenen Wissens um Formulierungsspezifika eine weitere Möglichkeit dar, Schüler_innen während des Schreibprozesses zu unterstützen.

Aufbauend auf dem bereits erwähnten, von Hayes 1996 überarbeiteten Schreibprozessmodell, entwarfen Chenoweth und Hayes (2001) ein Modell, das sie als Grundlage für den Vergleich von Schreibprozessen von L1- und L2-Lernenden heranzogen.

Dieses Modell besteht, so Petersen (2014, S. 38f), aus den drei Ebenen *resource level*, *process level* und *control level*, wobei die Prozess-Ebene, die sich wiederum in einen externen und internen Bereich gliedert, den Mittelpunkt bildet. Der interne Bereich

bezieht sich dabei auf kognitive Prozesse des schreibenden Individuums, während der externe Bereich sowohl den bereits produzierten Text, als auch Wörterbücher und andere Hilfsmittel bzw. Quellen umfasst. Mit dem Modell von Chenoweth und Hayes rückten die sprachlichen Kenntnisse im engeren Sinn in den Mittelpunkt, deren Anstieg sich auch auf die grammatische Korrektheit der sprachlichen Äußerungen sowie auf die Schreibflüssigkeit positiv auswirkt. Offen bleibt jedoch die Frage, inwiefern eine Optimierung der Arbeit des sogenannten *translators* die Textqualität auch auf anderen Ebenen positiv beeinflusst, etwa im Hinblick auf die Kohärenz.

Auch Griebhaber (2014, S. 232f) adaptierte das ursprüngliche Modell von Hayes und Flower aus dem Jahr 1980 für das Schreiben in einer Zweitsprache. Dabei bezeichnet er die drei Komponenten ihres Modells als „Werkstätten“: 1. Das Aufgabenumfeld mit der aktuellen Schreibaufgabe, 2. Die Wissens-Werkstatt und 3. Die Prozess-Werkstatt. Die Einflüsse der Zweitsprache verortet Griebhaber dabei vor allem im Bereich des Aufgabenumfelds, etwa hinsichtlich des Stellenwerts des Schreibens, des Themas oder der Motivierungsverfahren. Die größte Besonderheit beim Schreiben in einer Zweitsprache äußert sich laut Griebhaber in der Prozess-Werkstatt, da hier der Wortschatz und die Grammatik der verschiedenen Sprachen eine zentrale Rolle übernehmen. Da sich Griebhaber in den Erläuterungen seines Modells jedoch nicht auf empirische Studien bezieht, bleibt unklar, wie er zu seinen Annahmen kommt.

Petersen hält im Hinblick auf L2-Schreibprozesse ergänzend fest, „dass bei der sprachlichen Umsetzung der geplanten Gedankeninhalte eine höhere Belastung der begrenzten kognitiven Ressourcen des Individuums angenommen werden muss“ (ebd. 2014, S. 41). Dies bedeutet, dass Texte von L2-Schreibern in sprachlicher Hinsicht völlig unauffällig sein können, jedoch auf anderen Ebenen Schwierigkeiten festzustellen sind, die u.a. auf sprachliche Probleme zurückgeführt werden können. Petersen empfiehlt daher, Modelle heranzuziehen, mit denen die einzelnen Teilkompetenzen von Schreibkompetenz näher untersucht werden können.

Nach diesen theoretischen Überlegungen zur prozessorientierten Schreibdidaktik, den Entwicklungsphasen einer wissenschaftlichen Schreibkompetenz, dem materialgestützten Schreiben sowie zum Schreiben in einer Fremd- bzw. einer Zweitsprache folgt schließlich der zweite, empirische Teil der vorliegenden Arbeit, der sich der Analyse von Schüler_innentexten aus dem AaMoL-Projekt widmet.

Zunächst werden die Methoden sowie das Forschungsdesign des AaMoL-Projekts und der vorliegenden Arbeit erläutert. Im Anschluss daran werden die für die Analyse ausgewählten Kriterienkataloge und Bewertungsraster vorgestellt und die Begriffe *Textbewertung* und *Textbeurteilung* voneinander abgegrenzt, ehe die Ergebnisse der Textanalyse präsentiert und diskutiert werden.

4. Methode

4.1 Forschungsdesign

In diesem Kapitel wird erläutert, welcher methodische Rahmen für die Beantwortung der Forschungsfragen, welche dieser Arbeit zugrunde liegen, gewählt wurde. Als Basis für den empirischen Teil werden vier Texte, die im Rahmen des AaMoL-Projekts durch Schülerinnen und Schüler der *Österreichischen Schule Budapest* entstanden sind, herangezogen und anhand ausgewählter Kategorien, die in Kapitel 4 ausführlich dargestellt werden, analysiert und beurteilt. Das Textkorpus, auf dem das zentrale Erkenntnisinteresse beruht, umfasst insgesamt 1094 Wörter, d.h. pro Text ca. 274 Wörter, und ist damit sehr überschaubar. Von besonderem Interesse sind dabei die in den Texten identifizierten sprachlichen Strukturen, an denen nicht nur deutlich wird, inwiefern die Aufgabenstellung angemessen umgesetzt wurde, sondern durch die auch ein erster Einblick in die wissenschaftliche Textkompetenz der Schüler_innen zum Zeitpunkt der Erhebung gewonnen werden kann.

Anhand der groben grafischen Darstellung des Forschungsdesigns (s. Abb. 1), welches für das AaMoL-Projekt entworfen wurde, soll deutlich werden, wer an dem Projekt beteiligt ist und wo dessen Schwerpunkte liegen:

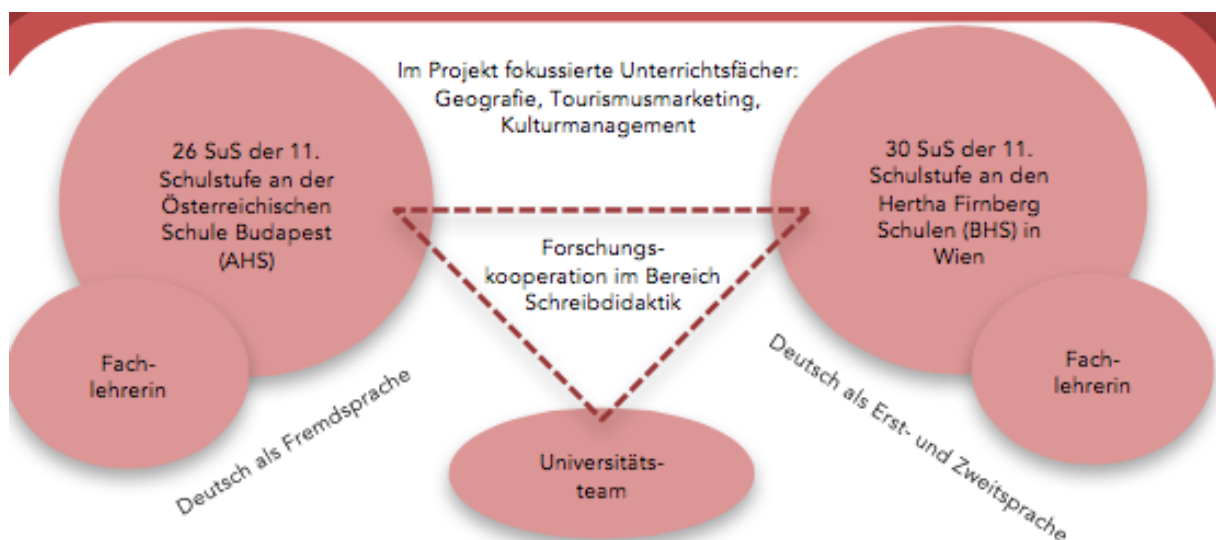


Abb. 1: Schematische Darstellung des Forschungsdesigns des AaMoL-Projekts (Reitbrecht, Davidowicz, Schramm, 2018)

Die Lehrperson modelliert und videografiert das Lösen einer VWA/ diplomarbeits-relevanten Schreibaufgabe am Computer	1. Die SuS arbeiten in Tridems und lösen die gleich Schreib-aufgab	2. Die SuS sehen im Anschluss das Modellvideo der Lehrperson an und notieren relevante Beobachtungen	3. Die Tridems einigen sich auf Fragen, die sie der Lehrperson zu ihrem Schreibprozess stellen möchten	4. Die SuS sehen das Video gemeinsam mit der Lehrperson an und fragen sie zu wichtigen/ un-verständlichen Passagen im Video	5. Die SuS verarbeiten ihre Erkenntnisse in einem Forschungs-bericht
→ Die SuS-Tridems lösen eine vergleichbare Schreibaufgabe					

Tab. 1: Ablauf der beiden Kernphasen des Projekts: Lernen *am* Modell und Lernen *a/s* Modell (vgl. Reitbrecht, Davidowicz, Schramm, 2018)

Im Folgenden sollen zunächst die methodischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit detailliert dargestellt werden, ehe auf die Vorgehensweisen, die im Rahmen des AaMoL-Projekts zum Einsatz kamen, eingegangen wird.

4.2 Rahmen der vorliegenden Arbeit

Die vorliegende Arbeit fokussiert auf die erste Teilstudie des AaMoL-Projekts, d.h. auf die Phase Lernen *am* Modell, und untersucht die dabei in den Schreibtridems entstandenen Textprodukte von Schüler_innen der *Österreichischen Schule Budapest*. Die Texte wurden am 27.09.2018 am Schulstandort erhoben und anschließend von der Projektleiterin für die Zwecke dieser Masterarbeit zur Verfügung gestellt. Die Beschränkung auf jene vier Texte aus dem AaMoL-Projekt, die an der *Österreichischen Schule Budapest* entstanden, wurde nicht nur im Hinblick auf den Umfang der Arbeit getroffen, sondern vor allem deshalb, da die Erkenntnisse aus Texten von Schüler_innen, welche Deutsch als Fremdsprache erwerben, für das Forschungsinteresse dieser Arbeit besonders relevant ist.

Bei der Auswahl der vier Texte, die im Rahmen dieser Arbeit untersucht werden sollen, wurde versucht, auf ein Gleichgewicht im Hinblick auf folgende Kriterien zu achten:

Sprachliche und inhaltliche Angemessenheit, Länge der Texte, grammatikalische Korrektheit sowie der Grad der kreativen, sprachlichen Ausdrucksfähigkeit. Für die Analyse wurden daher die Texte der Gruppen „Die Apachen“, „Die Bücherwürmer“, „Die Geografinnen“ sowie „Die Musketiere“ (Anm.: Namen der Schreibtridems, welche die Schüler_innen selbst auswählten) herangezogen, wobei jeweils zwei der Texte den eben genannten Kriterien in hohem bzw. höherem Maße entsprachen, die übrigen zwei Texte erfüllen die Kriterien jedoch in deutlich geringerem Ausmaß. Da besonders aus einem Text hervorging, dass die Verwendung sprachlich elaborierter Ausdrücke nicht notwendigerweise mit einer korrekten Syntaxanwendung bzw. mit korrekter Grammatikverwendung einhergehen muss, erwies sich die Entscheidung für eine Bewertung der Texte anhand umfassender Kriterienraster einmal mehr als sinnvoll und notwendig, um den individuellen bzw. in diesem Fall auch kollektiven Leistungen der Schüler_innen gerecht zu werden.

Die Bewertung der ausgewählten Texte erfolgte durch die bereits in Kapitel 2.5 vorgestellten Bewertungsraster, wobei jeder einzelne der vier Schüler_innentexte mit jedem Bewertungsraster analysiert wurde, um eine größere Aussagekraft der Ergebnisse zu erzielen. Durch die Analyse der Texte anhand der Bewertungskriterien, die Becker-Mrotzek/Böttcher (2006 und 2014), Fröhler (2008), Winter (2016) sowie Göpferich (2014) vorschlagen, wurde demnach versucht herauszufinden, welche Kriterien sich für die im Rahmen des AaMoL-Projekts vorgegebene Aufgabenstellung am besten eignen, d.h. anhand welcher Kriterien die Textqualität angemessen erfasst werden kann.

Die genaue Vorgehensweise im Hinblick auf die Datenerhebung und -auswertung wird in den folgenden Abschnitten näher erläutert.

4.3 Rahmen und Ablauf des AaMoL-Projekts

Das AaMoL-Projekt umfasst, der Projektbeschreibung (S. 1) folgend, zwei qualitative Teilstudien, da es das prozessorientierte Modelllernen als schreibdidaktisches Konzept einerseits für den wissenschafts-propädeutischen Fachunterricht aufgreift und sein Potential sowohl für die Förderung (vor-)wissenschaftlicher Schreibkompetenzen von Schüler_innen (1. Wissenschaftliches Forschungsziel), als auch für die Entwicklung wissenschaftspropädeutischer Lehrkompetenzen auf Seiten der Fachlehrer_innen (2. Wissenschaftliches Forschungsziel) untersucht. Dabei wurde dieses Potential nicht nur aus einer ethischen Perspektive durch die Analyse und den Vergleich der Textproduktionsprozesse der Schüler_innen und Lehrpersonen untersucht, sondern auch aus emischer Perspektive, da die beteiligten Personen in einem interaktiven Setting über das (vor-)wissenschaftliche Schreiben sprechen.

Als Partnerschulen wurden laut Projektbeschreibung (S. 2-3) die *Hertha Firnberg Schulen für Wirtschaft und Tourismus* sowie die *Österreichische Schule Budapest* ausgewählt, wobei seitens der Herta Firnberg Schulen zwei Klassen der 11. Schulstufe mit insgesamt 24 Schüler_innen sowie eine Lehrerin beteiligt waren und seitens der *Österreichischen Schule Budapest* 1 Klasse der 11. Schulstufe mit insgesamt 21 Schüler_innen sowie eine Lehrerin. Die Schüler_innen arbeiteten in Schreibtridems, wodurch etwa 13 Schreibteams entstanden. Die Auswahl dieser Partnerschulen verfolgte einerseits das Ziel, die sprachenlernbiographische Heterogenität der Schüler_innen, die ihre Reifeprüfung im österreichischen Bildungssystem ablegen, zu berücksichtigen, und zugleich konnte am Beispiel der *Österreichischen Schule Budapest* das Potenzial des Modelllernens aus der Perspektive von Deutsch-als-Fremdsprache-Lernenden sichtbar gemacht werden. Vor dem Hintergrund der hohen Mobilität im tertiären Bildungswesen und der steigenden Zahlen ausländischer Studierenden an deutschsprachigen Universitäten erklärt sich zudem das Interesse daran, den Übergang vom sekundären zum tertiären Bildungsweg auch international zu betrachten.

Da jedoch auch zahlreiche Lehrende der Österreichischen Schule Budapest angaben, bereits länger im Auslandsschulwesen und somit auch im fremdsprachigen Fachunterricht tätig zu sein, war die Untersuchung des Verhaltens der Lehrpersonen im Hinblick auf Sprachsensibilität und sprachförderndes Lehrverhalten ebenfalls von großem Interesse.

Das Kernstück des Forschungsprojekts stellt laut Projektbeschreibung (S. 5) die interaktive Phase des Modelllernens dar, die an beiden Schulstandorten durchgeführt wurde. Dabei führt die jeweilige Lehrperson eine vorgegebene materialgestützte Schreibaufgabe durch, wie etwa die Darstellung von Forschungsergebnissen und die Einordnung dieser in den Forschungsstand, und zugleich wird ihr Textproduktionsprozess mittels Bildschirm- und Webcam-Video aufgezeichnet. Anschließend beobachten die Schüler_innen das dokumentierte Schreiben der Lehrpersonen und markieren dabei Auszüge aus dem Video, zu denen sie weitere Erklärungen von dieser wünschen. Als Abschluss sehen die Schüler_innen das retrospektive Interview gemeinsam mit der Lehrperson erneut an, wobei sie die Möglichkeit haben, das Video an den zuvor markierten Stellen zu stoppen und der Lehrperson ihre Fragen zum Textproduktionsprozess zu stellen. Auch diese Interviewphase wurde videographisch festgehalten.

Die Kernphase des Forschungsprojekts gliedert sich, wie bereits erwähnt, in zwei Teilstudien: Lernen *am* Modell und Lernen *als* Modell, wobei sich erstes durch „das gezielte Beobachten von Personen im Schreibprozess“ (Philip 2014a, S. 82, zit. nach Projektbeschreibung S. 2) auszeichnet, und zweites durch die Frage nach der Entwicklung wissenschaftspropädeutischer Lehrkompetenzen. Demnach wurde neben der Beobachtung der Schreibprozessentwicklung der beteiligten Schüler_innen auch untersucht, inwiefern „die Lehrpersonen ihre didaktischen Kompetenzen für die Förderung und Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens durch die Tatsache erweitern können, dass sie in der Modellrolle schreiben und in einem interaktionalen Setting die eigene Textproduktion für die Schüler/-innen retrospektiv modellieren.“ (Projektbeschreibung S. 2) Der Fokus auf die Lehrkompetenzentwicklung von Fachlehrenden ergab sich aus der Tatsache, dass diese meist die Betreuung von Vorwissenschaftlichen Arbeiten bzw. Diplomarbeiten übernehmen und demnach auch in Studien zum wissenschaftspropädeutischen Schreiben miteinbezogen werden sollten.

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich jedoch auf die Textprodukte, die in Schreibtridems im Rahmen der Teilstudie Lernen *am* Modell entstanden, und die auch den Ausgangspunkt für die weiteren Schritte des Forschungsprojekts bildeten.

4.4 Erhebungsinstrumente im Rahmen des AaMoL-Projekts

Die Schüler_innentexte, die im Rahmen des Forschungsprojekts entstanden sind, bilden, wie bereits erwähnt, die Grundlage für die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführte Analyse, weshalb dieses Kapitel die Erhebung der Daten im Zuge des AaMoL-Projekts behandelt.

Die Schüler_innen erhielten demnach die gleiche materialgestützte Schreibaufgabe wie auch die Lehrpersonen und sollten diese in Dreiergruppen gemeinsam bearbeiten. Die Aufgabenstellung lautete folgendermaßen:

Den **Ausgangspunkt** für euren Text stellt die Mercer Studie (Mercer 2018a, 2018b) dar, die auf Basis von 39 Kriterien in 10 Kategorien jährliche Vergleiche durchführt und die lebenswertesten Städte der Welt kürt. 2018 befinden sich zahlreiche deutschsprachige Städte in diesem Ranking, wobei sie durchaus unterschiedliche Platzierungen belegen. Unter den ersten Plätzen der Rangfolge befindet sich beispielsweise die deutsche Stadt München (3.), im mittleren Oberbereich die Schweizer Hauptstadt Bern (14.) und mit großem Abstand auf Platz 60 Leipzig.

Ihr wollt nun herausfinden, ob die drei Städte auch in dieser Reihenfolge (München vor Bern und Leipzig) abschneiden, wenn man nur ein Kriterium für Lebensqualität heranzieht, nämlich das **Sicherheitsempfinden** der Einwohner/innen nach der Definition von Garcia Diez (2015: 18), die darunter die „gefühlte psychische Sicherheit, wenn alleine in der Gegend bei Dunkelheit unterwegs“ versteht. Eure **Forschungsfrage** lautet also:

Inwieweit findet eine Veränderung in der Rangordnung zwischen München, Bern und Leipzig statt, wenn man nicht einen Gesamtwert für Lebensqualität bestehend aus 39 Kriterien heranzieht, sondern nur das Kriterium des Sicherheitsempfindens nach Garcia Diez (2015: 18) im Vergleich betrachtet?

Schreibt jetzt den materialgestützten Städtevergleich unter Bezugnahme auf die zur Verfügung gestellten Dokumente und bearbeitet folgende Arbeitsaufträge im digitalen Template, in dem die ersten beiden Arbeitsaufträge bereits erfüllt sind:

Nennt eure Forschungsfrage.

Begründet die Auswahl eures Kriteriums („gefühlte psychische Sicherheit, wenn alleine in der Gegend bei Dunkelheit unterwegs“) auf Basis der Studie von Garcia Diez (2015).

Vergleicht die drei Städte anhand des gewählten Kriteriums.

Macht dabei die Eckdaten der einbezogenen Studien (z.B. Stichprobe, Zeitraum/-punkt der Erhebung, methodisches Vorgehen) sowie mögliche Einschränkungen in ihrer Vergleichbarkeit **transparent**.

Beantwortet die Forschungsfrage auf Basis des Vergleichsergebnisses.

(Vgl. die Vorlage zur materialgestützten Schreibaufgabe, Anhang S. 126)

Die Schüler_innen begannen mit ihrer eigenen Textproduktion demnach ab dem dritten Arbeitsauftrag, bei dem sie einen Vergleich zwischen den drei in der Mercer-Studie beschriebenen Städten verfassen sollten. Die Begründung für die Auswahl des Kriteriums, das für den Städtevergleich herangezogen werden sollte (siehe oben), wurde bereits vom Forscherinnen-Team bereitgestellt und sollte den Schüler_innen als Einstiegshilfe in ihre eigenen Texte dienen.

Zusätzlich zu dieser als Einleitung formulierten inhaltlichen Unterstützung wurde den Schüler_innen zudem ein kurzer Überblick bezüglich des Zitierens bereitgestellt, anhand dessen ihnen der Unterschied zwischen direkten und indirekten Zitaten erklärt wurde. Die Aufgabenstellung enthielt auch ein Quellenverzeichnis, das die Schüler_innen für ihre Texte heranziehen konnten.

Im Zuge des AaMoL-Projekts wurde jedoch nicht nur die (vor-)wissenschaftliche Textkompetenz der Schüler_innen erhoben, sondern auch ihre verbalen Aushandlungsprozesse während der Textproduktion in den Schreibtridems, die durch ein Bildschirm- und Webcamvideo mit integrierter Audiospur aufgezeichnet wurden, das anschließend als Videodatei zur Verfügung stand. Nach dieser ersten Phase des Modelllernens sowie nach dem gemeinsamen Sichten des Modellvideos der Lehrperson und der retrospektiven Befragung dieser sprechen die Dreiergruppen über die Erkenntnisse, die sie bis zu diesem Zeitpunkt der Studie gewinnen konnten, wobei dieses Gespräch ebenfalls audiographisch festgehalten wurde. Im Anschluss daran verfassen die jeweiligen Gruppen auf Basis ihres Gesprächs einen Forschungsbericht, in dem sie ihre Erkenntnisse aus dem Modelllernen verschriftlichen.

Die empirische Erfassung dieser Phase des Modelllernens beträgt insgesamt somit ca. 35 Stunden, die vom Forscherinnen-Team entsprechend aufbereitet, transkribiert und gemeinsam mit den Forschungsberichten der Schüler_innen qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Die Analyse des Materials erfolgte dabei vorwiegend deduktiv und orientierte sich im Hinblick auf ihr Kategoriensystem sowohl an Modellen der Schreibprozess- und Schreibstrategienforschung, als auch an unterschiedlichen Schreibkompetenzmodellen.

Der Vergleich bzw. die Analyse der Textproduktionen der Lehrperson und der Schüler_innen ermöglichte, so das Forscherinnenteam im Projektbericht (S. 5-6), aus etischer Perspektive Einblicke in die Unterschiede zwischen den Texten sowie in das Lernpotenzial während der Modelllernphase. Ergänzend dazu konnte durch die von den Schüler_innen im retrospektiven Interview gestellten Fragen an die Lehrperson

sowie aus den Gesprächen in den Schreibtridems und den gemeinsam verfassten Forschungsberichten auch die emische Perspektive der Lernenden untersucht werden. Der Abgleich zwischen diesen beiden Perspektiven ermöglichte es zudem, jene Aspekte zu identifizieren, denen seitens der Schüler_innen große Bedeutung beigemessen wurde bzw. die unentdeckt blieben, und es wurde nicht zuletzt auch deutlich, welche Strategien und Dimensionen sie im Vergleich zum eigenen Textproduktionsprozess erkennen, wie sie diese sowohl hinsichtlich ihrer eigenen Textproduktion als auch im Hinblick auf weitere Textproduktionen bewerten und welches Bewusstsein bzw. welche Handlungsoptionen sie für das zukünftige (vor-)wissenschaftliche Schreiben entwickelten.

4.5 Untersuchungsdurchführung im Rahmen dieser Arbeit

Wie bereits erwähnt, wurde für die Analyse der vier ausgewählten Schüler_innentexte jeder Text mit jedem Bewertungsraster untersucht und schließlich verglichen, welche Bewertungskriterien sich besonders für Texte mit dieser oder einer ähnlichen Aufgabenstellung eignen. In den folgenden Abschnitten werden die vier Kriterienkataloge in ihrer Grobstruktur dargestellt und es wird begründet, warum die Auswahl letztlich auf diese vier Raster fiel. Eine detaillierte Darstellung der Raster erfolgt in Kapitel 4.

Becker-Mrotzek und Böttcher (2014, S.129-131) entwarfen einen Basiskatalog, der sowohl für die Sekundarstufe I als auch II geeignet ist und insgesamt zwölf Kriterien umfasst, die sich auf folgende fünf Basisdimensionen sowie auf die jeweiligen ausdifferenzierten Kategorien verteilen: *Sprachrichtigkeit* (Orthografie und Grammatikalität), *sprachliche Angemessenheit* (Wortwahl und Satzbau), *Inhalt* (Gesamtidee und Umfang/Relevanz), *Aufbau* (Textmuster, Textaufbau, thematische Entfaltung, Leserführung, planen/überarbeiten) und *Schreibprozess* (Wagnis/Kreativität). Dabei schlagen sie vor, die ausgewählten Kriterien auf einer dreistufigen Skala (1 – 0,5 – 0) zu bewerten.

Dieses Raster wurde ausgewählt, da es nützliche Leitfragen für jede Basisdimension bereitstellt und nicht zwingend auf eine bestimmte Textsorte ausgerichtet wurde. Zudem wird in einschlägiger Literatur (vgl. Gantefort 2018, 219) häufig darauf

verwiesen, da mit Hilfe des Rasters wesentliche sprachliche Merkmale von Textsorten differenziert auf Satz- und Textebene dargestellt werden können.

Das Raster von Winter (2016) erwies sich nicht nur inhaltlich als durchaus interessant, sondern wurde vor allem auf Grund seines Entstehungskontextes berücksichtigt. Winter entwarf dieses Raster selbst, und zwar im Zuge seiner eigenen Unterrichtspraxis an einem Oberstufenkolleg, an dem alle Schülerinnen und Schüler als Vorbereitung auf ihre spätere Facharbeit eine „Mini-Facharbeit“ verfassen müssen (vgl. ebd. S. 310). Das Oberstufenkolleg stellt eine Schnittstelle zwischen der gymnasialen Oberstufe sowie der Universität dar, weshalb die von Winter im Rahmen der Vorbereitung auf eine „Mini-Facharbeit“ entwickelten Kriterien somit einen geeigneten Anknüpfungspunkt an die Erwartungen, denen Schüler_innen auch im österreichischen Bildungssystem hinsichtlich der Vorwissenschaftlichen Arbeit gegenüberstehen, bilden. Die Schüler_innen des Oberstufenkollegs erhalten im Zuge dessen drei bis vier kurze wissenschaftliche Texte, die sie lesen und im Anschluss daran eine eigene Fragestellung für ihren Text entwickeln (vgl. ebd. S. 310). Obwohl die „Mini-Facharbeit“ mit etwa fünf bis sieben Seiten wesentlich kürzer ist als die VWA, bleiben die erforderlichen wesentliche Kompetenzen wie das Entwickeln eigener Forschungsfragen, das Gegenüberstellen von Positionen, das Argumentieren oder auch das Zitieren und Verweisen unverändert.

Das Bewertungsraster umfasst ebenfalls fünf Dimensionen, die Winter (S. 310f) wie folgt definiert: *Allgemeine Sicht* (hauptsächliche Leistung und hauptsächliche Schwäche der Arbeit), *Einzelaspekte* (Gliederung, Länge der Arbeit, Heranziehen der vorgegebenen Texte, Formulieren und Beantworten von Fragestellungen, Argumentieren und Begründen eigener Ansichten, Qualität von Beispielen, Qualität der Erläuterung der methodischen Vorgehensweise, Reflexion), *Formseite* (Übersichtlichkeit, sprachlicher Ausdruck, Rechtschreibung, Grammatik, Zeichensetzung, Zitierweise, Literaturangaben), *Beurteilung und Empfehlung der Lehrperson* sowie ein *freier Text*, in dem die einzelnen Aspekte noch einmal zusammengefasst werden. Auch wenn nicht alle Kriterien für die Aufgabe des „Städtevergleichs“ gleichermaßen relevant waren, so sind sie es in jedem Fall für die Bewertung einer Vorwissenschaftlichen Arbeit, weshalb dieses Raster auch für die Analyse der Schüler_innentexte aus Budapest herangezogen wurde.

Der Kriterienkatalog von Göpferich (2014) wurde für die Evaluierung von studentischen Texten an der Justus Liebig Universität in Gießen/Deutschland entworfen. Die Studierenden verfassten jeweils zu Beginn und am Ende eines Kurses einen kurzen argumentativen Text (etwa 250-350 Wörter), der im Anschluss ausgewertet wird und Aufschluss über die jeweiligen Kompetenzen, die im Textproduktionsprozess erforderlich sind, geben soll.

Göpferichs Raster (S. 193-195) gliedert sich in vier Dimensionen, die in weitere Kriterien unterteilt werden: *Formale Fehler* (Zeichensetzung, Rechtschreibung, Formatierung), *Lexikalische Fehler* (Semantik, Kollokationen, zusammengesetzte Wörter, Präpositionen, Illokution/Modalität, Redundanz), *Grammatik* (Zeit, Aspekt, Kasus/Numerus/Kongruenz, Modus, Aktiv/Passiv, Wortbildung, Syntax, Valenz, Artikel/Determinierer, Infinitiv, irrtümliche „subjectivization“, sonstiges), *Fehler auf der Textebene* (Kohärenz, Logik, Implizitheit, Funktionale Satz-Perspektive, Rhetorik, Genreangemessenheit, Kulturelle Spezifikation).

Da das Raster für die Bewertung von Studierendentexten entworfen wurde, beinhaltet es einige Kriterien, die für die Analyse der Aufgabe „Städtevergleich“ nicht relevant waren und auch über die Anforderungen an eine Vorwissenschaftliche Arbeit hinausgehen (etwa das Kriterium „Kulturelle Spezifikation“). Dennoch bietet das Raster zahlreiche sinnvolle und nützliche Kriterien für die Auswertung und ist insgesamt sehr umfangreich und detailliert, weshalb es ebenfalls für die Analyse der Schüler_innentexte herangezogen wurde.

Das letzte und kürzeste Raster stammt von Fröhler (2008) und wurde für die Sekundarstufe I und II entworfen. Fröhler (S. 358f) formulierte seinen Kriterienkatalog sehr allgemein und betont, dass die jeweilige Aufgabenstellung und die entsprechende Textsorte vorgeben, welche Kriterien für die Bewertung sinnvoll und relevant sind. Aus dieser Perspektive entwickelte er acht Dimensionen, die im Zuge der Bewertung zentral erscheinen und für unterschiedliche Aufgabenstellungen bzw. Textsorten verwendet werden können. Diese umfassen die *Textsortengerechtheit*, die *Berücksichtigung von Adressat und Funktion*, die *formale Textgestaltung*, den *Satzbau*, die *Wortwahl*, die *Rechtschreibung*, den *Textaufbau* sowie die *Wahl einer treffenden Überschrift*.

Da dieses Raster explizit für den schulischen Kontext entworfen wurde und ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Inhalt, Sprache und Form darstellt, wurde es ebenfalls für die Analyse der Schüler_innentexte aus Budapest ausgewählt. Im Zuge

der Analyse stellte sich jedoch heraus, dass Fröhlers Raster lediglich ein Kriterium beinhaltet, das von den anderen drei Kriterienkatalogen nicht berücksichtigt wurde (*Wahl einer passenden Überschrift*), und da dieses für die Aufgabe des Städtevergleichs nicht weiter relevant war, wird das Raster nur bei der Auswertung des Textes der ersten Gruppe berücksichtigt und erst im Zuge der Diskussion der Ergebnisse wieder thematisiert.

Anhand der eben erfolgten Darstellung der vier Bewertungsraster wird deutlich, dass folgende Kriterien in allen vier Katalogen berücksichtigt wurden: Rechtschreibung und Zeichensetzung, sprachlicher Ausdruck bzw. (dem Genre) angemessener Wortschatz, innere Logik bzw. Textkohärenz. Diese Kriterien wurden zumindest in drei der vier Bewertungsraster erwähnt: Grammatikalität, Syntax sowie Angemessenheit der Textsorte bzw. Genreangemessenheit.

Die detaillierte Darstellung der Ergebnisse aus der Bewertung der Schüler_innentexte erfolgt in Kapitel 4, an dieser Stelle soll jedoch betont werden, dass sich die Wahl der Methode, d.h. das Heranziehen von Kriterienkatalogen für die Auswertung, als sinnvoll und zielführend erwiesen hat. Zwar enthielt keines der vier Bewertungsraster alle bzw. ausschließlich jene Kriterien, die speziell für die im Rahmen des AaMoL-Projekts konzipierte Aufgabenstellung relevant sind, was auch anzunehmen war, allerdings wurde deutlich, dass dennoch alle vier Raster – wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung – hilfreich waren, und dies nicht zuletzt, da sie sich gegenseitig gut erweitern lassen.

Auch die Tatsache, dass keiner der vier Kriterienkataloge spezifisch für den Kontext des Zweit- bzw. Fremdspracherwerbs entworfen wurde, stellte retrospektiv betrachtet und wider Erwarten keine Probleme dar. Hierin spiegelt sich jedoch die aktuelle Forschungslage, denn im Zuge der Literaturrecherche wurden für die Sekundarstufe II und den Bereich des Zweit- bzw. Fremdspracherwerbs keine relevanten Bewertungsraster gefunden.

4.6 Untersuchungsdurchführung im Rahmen des AaMoL-Projekts

Aus dem Projektbericht (S. 7) geht hervor, dass im April 2018 zunächst ein Workshop an beiden teilnehmenden Schulen stattfand, dessen Ziel es war, die Schüler_innen mit zentralen Fragen der Schreibforschung sowie mit den Erhebungsinstrumenten, die sie im Laufe des Projekts selbst anwenden würden, vertraut zu machen, ehe das Forscherinnenteam gemeinsam mit den Schüler_innen und den Lehrpersonen die Phase des Modelllernens durchführte,.

Die Datenerhebung, d.h. die Durchführung der beiden Teilstudien Lernen *am* Modell und Lernen *als* Modell, fand schließlich am 27.09.2018 in der *Österreichischen Schule Budapest* sowie am 04.10.2018 in der *Hertha Firnberg Schule* statt. Nach der Phase des Modelllernens und der Abgabe des abschließenden Forschungsberichts wurden die Schüler_innen im Rahmen eines Call for Papers eingeladen, Konzepte (Abstracts) für kurze Lernvideos bezüglich einer Schreibstrategie oder eines Aspekts des (vor-)wissenschaftlichen Schreibens zu entwickeln. Diese sollten sich an den Erkenntnissen orientieren, welche die Schüler_innen in ihren Forschungsberichten bereits festgehalten hatten. Die Videos wurden schließlich vom Forscherinnenteam begutachtet und in kommentierter Form zurückgesendet, ehe die Lernvideos von den Schüler_innen der beiden Partnerschulen an zwei Projekttagen im Jänner 2019 in Wien gemeinsam erarbeitet werden. Diese aus emischer Perspektive verfassten Videos stellen bereits eine Form der Publikation von Projekt- und Lernergebnissen dar und sollen schließlich auch auf der Konferenz DaFWEBKON präsentiert werden. Darüber hinaus stehen sie den beiden Schulen natürlich auch für die weitere unterrichtspraktische Verwendung zur Verfügung.

4.7 Datenauswertung im Rahmen der Master-Arbeit

Die Datenauswertung erfolgte mit Hilfe der Programme Microsoft Word und Microsoft Excel, wobei die Kriterienkataloge und Bewertungsraster einzeln mit jedem Text der Schüler_innen durchgegangen und die Kommentare bzw. Anmerkungen in einem Dokument gesammelt wurden. Inhaltliche Überschneidungen zwischen den

Kriterienkatalogen wurden zudem farblich markiert, um eine bessere Orientierung bei der Auswertung der Ergebnisse zu ermöglichen. Bei der Analyse wurde jeder Text mit jedem Kriterienkatalog untersucht, d.h. zu jedem Text liegen vier verschiedene Auswertungen vor, die sich für diesen speziellen Kontext als unterschiedlich sinnvoll bzw. angemessen erwiesen haben (vgl. die Ergebnisse in Kapitel 6). Ziel der Analyse war es schließlich herauszufinden, welche Kriterien unbedingt erforderlich sind, um eine fundierte Bewertung der einzelnen Texte vornehmen zu können, bzw. welche Kriterien für diese Art der Aufgabenstellung weniger relevant sind, und zwar vor allem im Hinblick auf den DaF-Kontext.

Das folgende Kapitel stellt eine theoretische Überleitung zum empirischen Teil der Arbeit – der Auswertung der Schüler_innentexte – dar, wobei zunächst die Unterschiede zwischen dem Bewerten und Beurteilen von Texten erläutert werden, ehe die vier ausgewählten Kriterienkataloge detailliert dargestellt werden.

5. Vorstellung der Kriterienkataloge

In diesem Abschnitt sollen nun unterschiedliche Textanalyseraster und Kriterienkataloge vorgestellt werden, um einen Einblick in die aktuelle Forschungslage zu gewinnen und anhand der Darstellungen nachvollziehbar zu entscheiden, welche Kriterien sich am besten für die Bewertung der ausgewählten Schüler_innentexte eignen.

In diesem Kontext scheint es auch angemessen, auf die Unterscheidung zwischen Bewertung und Beurteilung bzw. Benotung zu verweisen. Becker-Mrotzek und Böttcher (2014, S. 123) definieren *Textbewertung* demnach als einen „kognitiven Akt bzw. einen mentalen Prozess des Einschätzens von Schüler_innentexten“, *Textbeurteilung und -benotung* wiederum verstehen sie „als die im didaktischen Kontext des Unterrichts verbal geäußerte Bewertung in Lern- und Leistungssituationen“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 94). Darüber hinaus verweisen sie auch auf die administrative Funktion der Benotung, welche im Auftrag der Schule vorgegeben wird und die Vergleichbarkeit von Leistungen ermöglichen soll (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 95).

Die vorliegende Arbeit wird sich jedoch ausschließlich der Textbewertung widmen und versuchen, dabei eine möglichst große Bandbreite an unterschiedlichen Verfahren darzustellen, die anschließend für die eigentliche Analyse herangezogen werden können.

5.1 Becker-Mrotzek und Böttcher (2014)

Ausgehend von der Frage, welche Merkmale dazu beitragen, einen Text während des Lesens als gelungen bzw. nicht gelungen einzuschätzen, stellen die beiden Autor_innen einen Katalog an textlinguistischen Merkmalen vor, der sich am Züricher Textanalyseraster orientiert. Dieses Raster wurde 1994 von Nussbaumer und Siebert entwickelt, um mehr als 200 Aufsätze von Schweizer Maturanden aus einem Jahrhundert zu analysieren.

Becker-Mrotzek und Böttcher (2014, S. 127) halten zunächst einige allgemeine Erkenntnisse im Hinblick auf die Bewertung und Beurteilung von Texten fest, die sie den Ergebnissen von Nussbaumer und Siebert für ihre eigenen Zwecke übernommen

haben. Dabei verweisen sie einerseits auf den Umstand, dass ohne das aktive Bemühen um ein Verstehen seitens der Leser_innen aus dem Text auf Papier kein Text im Kopf werden kann, was sich im Hinblick auf die Bewertung daran äußert, wie gut oder weniger gut ein Text die Leser_innen bei der Rekonstruktion seines Sinns anleitet.

Zudem betonen sie, dass der Text auf dem Papier nicht immer identisch mit dem Text im Kopf der Schreibenden ist, was zur Folge hat, dass selbst aus einem eher unzulänglichen Text nicht ohne weiteres auf die Kompetenz der/des Schreibenden geschlossen werden kann. Damit verbunden ist zugleich die Forderung nach kooperativen Leser_innen, die zunächst immer davon ausgehen, dass die/der Schreibende etwas mitzuteilen hat.

Das Züricher Textanalyseraster unterscheidet fünf Dimensionen der Bewertung, die als eine Art Suchanleitung verstanden werden können, um sowohl die positiven als auch die negativen sprachlich-textuellen Qualitäten eines Textes zu identifizieren (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2014, S. 127) :

- Grundgrößen, d.h. Einheiten wie die Textlänge, der verwendete Wortschatz, syntaktische Muster oder Merkmale der Kohäsionsstiftung;
- sprachliche Richtigkeit (einschließlich der Orthografie), Syntax und Semantik;
- funktionale Angemessenheit (Stellt der Text eine in Idee, Aufbau und den verwendeten sprachlichen Mitteln angemessene Anleitung für die Leser_innen dar, sodass diese ein Textverständnis aufbauen können?);
- ästhetische Angemessenheit (Ist der Text nicht nur verständlich, sondern erfüllt er darüber hinaus auch Anforderungen im Hinblick auf ein angemessenes Textdesign?);
- inhaltliche Relevanz: Kann der Text etwas inhaltlich Bedeutsames zu seinem Thema sagen?).

Unmittelbar daran anschließend stellt sich zudem die Frage nach dem Verhältnis von Textqualität und Schreibkompetenz: Kann ausgehend von der Qualität eines Textes ohne weiteres auf die Schreibkompetenz der/des Verfasserin/Verfassers geschlossen werden? Becker-Mrotzek und Böttcher (2014, S. 127) betonen, dass die Gründe für einen wenig gelungenen Text sehr vielfältig sein können, weshalb nicht unmittelbar davon ausgegangen werden kann, dass die/der Schreibende über eine unzureichende

Schreibkompetenz verfügt. Umgekehrt entstehen gelungene Texte nur selten durch reinen Zufall, da sie meist eine bereits ausgebaute Schreibfähigkeit erfordern und daher eher auf eine entwickelte Schreibkompetenz geschlossen werden kann. Da sich diese Zielnormen jedoch an den gesellschaftlichen Erwartungen orientieren, die an bestimmte Textsorten gerichtet sind, eignen sie sich vorwiegend für die Einschätzung von einer bereits weiter entwickelten Schreibkompetenz, weshalb für die Bewertung bzw. Beurteilung von Schüler_innentexten zusätzliche, entwicklungssensitive Kriterien herangezogen werden sollten, die den jeweiligen Lern- und Entwicklungsfortschritt berücksichtigen.

Aus diesem Grund entwickelten Becker-Mrotzek und Böttcher einen Kriterienkatalog, der das primäre Ziel verfolgt, „die Anforderungen der Schreibaufgabe bzw. Textart mit den Entwicklungsmöglichkeiten der Schreiblerner zu verbinden.“ (ebd. 2014, S. 128) Dafür wurden die Dimensionen aus dem Züricher Textanalyseraster an das jeweilige Entwicklungsniveau bzw. an den Lernstand angepasst, indem die jeweiligen Erwartungen auf einem mittleren Niveau formuliert wurden.

Im Hinblick auf die Erstellung von Kriterienkatalogen gilt im Allgemeinen, dass sowohl die Art als auch die Anzahl der Kriterien berücksichtigt werden muss. Zu wenige Kriterien, d.h. weniger als sechs, führen dazu, dass einem einzelnen Kriterium zu viel Gewicht beigemessen wird, zu viele Kriterien, d.h. mehr als 20, führen meist wiederum nicht zu einer Verbesserung der Urteile, weswegen Becker-Mrotzek und Böttcher zehn bis fünfzehn Kriterien empfehlen. Zudem gilt es zu bedenken, dass die ausgewählten Kriterien die Anforderungen nach einer angemessenen Beurteilung unterschiedlich gut erfüllen, d.h. die Anzahl von trennscharfen und nicht trennscharfen Kriterien sollte ausgewogen sein.

Becker-Mrotzek und Böttcher entwarfen einen Basiskatalog, der sowohl für die Sekundarstufe I als auch II geeignet ist und insgesamt zwölf Kriterien umfasst, die sich auf folgende fünf Basisdimensionen verteilen: *Sprachrichtigkeit*, *sprachliche Angemessenheit*, *Inhalt*, *Aufbau* und *Schreibprozess*. Dabei schlagen sie vor, die ausgewählten Kriterien auf einer dreistufigen Skala (1 – 0,5 – 0) zu bewerten.

Im nächsten Abschnitt sollen die zwölf Kriterien näher erläutert werden, um einen Eindruck zu gewinnen, an welchen Fragen Lehrende sich im Zuge der Beurteilung von Texten orientieren können (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2014, S. 129-131).

Sprachrichtigkeit:

- Orthografie: Werden die im Unterricht behandelten Rechtschreibregeln inklusive der Zeichensetzung richtig angewendet? Generell kann davon ausgegangen werden, dass der Umfang der erwartbaren richtigen Rechtschreibung fortlaufend zunimmt, d.h. am Ende der Sekundarstufe I ist bei den meisten Lernenden eine relativ sichere Beherrschung anzunehmen.
- Grammatikalität: Wurden die Wörter und Sätze im Hinblick auf die Flexionsformen, die Wortstellung sowie die Kongruenz grammatisch korrekt gebildet?

Sprachliche Angemessenheit:

- Wortschatz: Verwendet die/der Schreibende im Text einen den Leser_innen und dem Thema angemessenen Wortschatz, d.h. werden die jeweiligen Inhalte treffend und verständlich ausgedrückt? Bei Sachtexten betrifft diese Frage etwa die Verwendung von Fachtermini. Semantische Leerstellen, wie beispielsweise alltagssprachliche Sammelbegriffe (Ding, Sache, irgendwas, irgendein, etc.), können in Erzählungen durchaus angemessen sein, wenn es um das Erzeugen von Spannung geht, in Sachtexten sollten sie jedoch vermieden werden.
- Satzbau: Ist der im Text verwendete Satzbau angemessen und entspricht dessen Komplexität den Inhalten, die vermittelt werden sollen?

Inhalt:

- Gesamtidee: Kann eine Gesamtaussage des Textes identifiziert werden? Stimmt die Idee des Textes mit der Aufgabenstellung überein? Als Indiz kann hier etwa die Überschrift eines Textes, aber auch ein Einleitungs- bzw. Schlusssatz dienen.
- Umfang/ Relevanz: Für Schreibaufgaben wurde meist zuvor ein minimaler sowie ein maximaler Umfang definiert, abhängig von der jeweiligen Aufgabenstellung. Grundsätzlich sollte ein Text alle für ein bestimmtes Thema relevanten Aspekte beinhalten, sowie nichts Irrelevantes.

Aufbau:

- Textmuster: Orientiert sich der Text an einem der Aufgabenstellung angemessenen Textmuster? Für eine Zusammenfassung wären die passenden Textarten z.B. eine Inhaltsangabe oder ein Exzerpt.
- Textaufbau: Ist an dem Text eine äußere Gliederung erkennbar, etwa durch Absätze, Überschriften, etc.? Stimmen die äußere und innere Gliederung überein? Ist die Gliederung im Hinblick auf das Thema und die Gesamtidee angemessen?
- Thematische Entfaltung: Wird durch die thematische Entfaltung eine sinnvolle Logik erkennbar? Wird das Thema in einer der Aufgabenstellung angemessenen Weise entfaltet? Ist der Text insgesamt kohärent?
- Leser_innenführung: Führt der Text die Leser_innen, sodass seine Gesamtidee und seine thematische Entfaltung deutlich werden? Macht der Text das Thema bzw. die behandelte Fragestellung explizit? Wird die Position der/des Schreibenden deutlich gemacht, und werden die/der Schreibende sowie die Leser_innen benannt?

Schreibprozess:

- Planung/Überarbeitung: Werden an dem Text Spuren einer Planung erkennbar, etwa durch zusätzliche Konzeptpapiere oder Stichwortlisten, die bei der Bewertung ebenfalls berücksichtigt werden können?
- Wagnis/Kreativität: Becker-Mrotzek und Böttcher (2014, S. 131) betonen, dass dieses Kriterium nicht einer einzelnen Kategorie zugeordnet werden kann, da es versucht, einen Text in seiner Gesamtkomposition zu erfassen. Dabei kann berücksichtigt werden, ob die/der Schreibende versucht, neue, außergewöhnliche oder dem Text in spezifischer Weise angemessene sprachliche Mittel zu verwenden, oder ob sich der Text durch besondere Kreativität auszeichnet, die sich etwa an der Verwendung von Wortneuschöpfungen, welche einen bestimmten Sachverhalt besonders treffend ausdrücken, erkennen lässt. Auch die Einbindung von Grafiken oder Tabellen in Sachtexten kann laut Becker-Mrotzek und Böttcher als Hinweis für Kreativität gewertet werden, wobei sie auch festhalten, dass es unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung der/des Schreibenden weniger entscheidend ist, ob ein Wagnis tatsächlich glückt ist, da vorwiegend der Versuch erfasst wird.

Der eben präsentierte Basiskatalog enthält jene Kriterien, die mehr oder weniger für alle Textarten relevant sind, weshalb er jedoch vor dem konkreten Einsatz sowohl an die jeweilige Schreibaufgabe sowie an die Bewertungsziele angepasst werden muss. Dies bedeutet einerseits, so Becker-Mrotzek und Böttcher (2014, S. 131), dass die eher allgemeinen Formulierungen konkretisiert werden müssen, um die spezifischen Merkmale der jeweiligen Textart miteinzubeziehen, und die didaktischen Ziele der einzelnen Unterrichtseinheiten müssen berücksichtigt werden. Innerhalb der fünf Dimensionen des Basiskatalogs kann und soll es demnach zu Ergänzungen bzw. Änderungen kommen, um der jeweiligen Textsorte und den didaktischen Zielen auch gerecht zu werden.

5.2 Fröhler (2008)

Der nächste Kriterienkatalog stammt von Fröhler (2008, S. 359) und ist, verglichen mit den drei anderen Rastern, sowohl der kürzeste als auch der am wenigsten spezifische. Da das Raster jedoch nicht nur eine Bewertungsseite mit unterschiedlichen Kriterien beinhaltet, sondern auch eine Schüler_innenseite mit Leitfragen, wodurch diesen eine sinnvolle Hilfestellung angeboten wird, wurde dieses Raster in der Auswertung ebenfalls berücksichtigt. Die Leitfragen bzw. Ratschläge für Schüler_innen wurden wie folgt formuliert:

„Wenn ich einen Text verfasse...

... überlege ich zuerst:

1. Was schreibe ich?
2. An wen und warum schreibe ich?
3. Wie gestalte ich den Text?

... beachte ich beim Schreiben:

4. gute Sätze zu bauen (nicht zu lang oder zu kurz, passende Zeitformen, etc.)
5. passende Wörter zu wählen
6. richtig zu schreiben

... beachte ich manchmal auch:

7. den ganzen Text gut aufzubauen (nichts auszulassen, in der richtigen Reihenfolge erzählen, etc.)
8. dass die Überschrift gut passt“

Als Kriterien für die Textbewertung formulierte Fröhler demnach die *Textsortengerechtheit* (d.h. die sprachliche Bauform), die *Berücksichtigung von Adressat und Funktion*, die *Textgestaltung*, den *Satzbau*, die *Wortwahl*, die *Rechtschreibung*, den *Textaufbau* (logischer Aufbau, keine Gedankensprünge oder Wiederholungen, genaues Erzählen), sowie die *Wahl einer treffenden Überschrift*. Bereits hier zeigt sich eine Tendenz, die Textkohärenz zu berücksichtigen (auch wenn Fröhler den Schüler_innen rät, diese nur „manchmal“ zu beachten), die auch in der Auswertung der Schüler_innentexte aus dem AaMoL-Projekt eine wichtige Rolle spielte.

5.3 Winter (2016)

Der Bewertungsbogen von Winter (2016, S. 310f), den dieser – wie bereits erwähnt – im Zuge seiner eigenen Unterrichtspraxis an einem Oberstufenkolleg entwickelte, um die Mini-Facharbeiten der Schüler_innen zu bewerten, gliedert sich in vier größere Bereiche und einen frei formulierten Text an den/die jeweilige(n) Schüler_in.

Die erste Kategorie „Allgemeine Sicht“ umfasst die beiden Fragen „Worin sehe ich die hauptsächliche Leistung der Arbeit?“ bzw. „Worin sehe ich die hauptsächliche Schwäche der Arbeit?“. Anschließend folgen unterschiedliche „Einzelaspekte“, wie die *Gliederung* (Aufbau, Differenziertheit, Proportionalität der Teile untereinander); die *Länge der Arbeit* (zu kurz, zu lang, in Teilen zu lang oder kurz); das *Heranziehen der gegebenen Texte* (Umfang, Genauigkeit, Verbindungen untereinander); das *Formulieren und Beantworten von Fragestellungen* (explizite Fragen – darauf bezogene Antworten); das *Argumentieren und Begründen eigener Ansichten*; die *Qualität von Beispielen* (Bezug zu Theorieteilen, angemessen begründet, anschaulich); die *Qualität der Darstellung methodischer Vorgehensweisen* (Nutzung von Kategorien, Übersicht, Beschreibung); sowie die Reflexion (Bewusstheit von Arbeitsschritten und Problemen). Die „Formseite“ berücksichtigt die *Übersichtlichkeit*, den *sprachlichen Ausdruck*, die *Rechtschreibung*, *Grammatik*, *Zeichensetzung*, *Zitierweise* sowie *Literaturangaben*. Im Anschluss daran folgt eine Beurteilung des Textes und eine Empfehlung, sowie ein freier Text an den/die Schüler_in, in dem die Lehrperson Fragen, Ratschläge und Feedback formulieren kann.

Dieser relativ offene Bewertungsbogen betont Aspekte, die etwa von Becker-Mrotzek und Böttcher (2014) nicht berücksichtigt wurden und ermöglicht sowohl Rückmeldungen an die Schüler_innen, die sich auf die inhaltliche Ebene (z.B. auf Transferleistungen) beziehen, als auch auf die sprachliche und grammatische Ebene.

5.4 Göpferich (2014)

Das letzte der vier Raster stammt von Göpferich (2014, S. 193-195) und wurde ursprünglich für die Bewertung von Texten Studierender einer Universität entwickelt, weswegen es auch einige Kriterien beinhaltet, die bereits über den erwarteten Kompetenzbereich von Schüler_innen hinausgehen. Dennoch wird auch dieses Raster ausführlich dargestellt, um die spätere Auswertung der Texte aus dem AaMoL-Projekt besser nachvollziehen zu können.

Unter den „Formalen Fehlern“ fasst Göpferich die *Zeichensetzung* (fehlendes Zeichen oder Zeichen an der falschen Stelle), die *Rechtschreibung* (sofern es kein offensichtlicher Tipp- bzw. Schreibfehler ist) sowie die *formale Gestaltung* (Absätze an der richtigen Position, Kursivschreibung richtig verwendet, etc.). Als „Lexikalische Fehler“ führt Göpferich einerseits *Fehler auf der semantischen Ebene* (denotativ und konnotativ, sowie die Verwendung eines unpassenden sprachlichen Registers) an, als auch die *Verwendung falscher Kollokationen*, *Fehler bei der Bildung von zusammengesetzten Wörtern*, *Fehler bei der Verwendung von Präpositionen*, *Fehler hinsichtlich der Modalität bzw. Illokution* sowie die *häufige Wiederholung von bedeutungsvollen Inhalten, Ideen, Aussagen oder Wörtern*.

Unter „Grammatikalische Fehler“ ordnet Göpferich eine falsche *Zeit- und Aspektverwendung*, *inkorrekte Kasus- und Numerusverwendung* sowie *Fehler der Kongruenz, des Modus, der Aktiv- und Passivverwendung, der Wortform* (auf morphologischer Ebene, wie z.B.: Adjektive anstatt Adverbien), der *Syntax*, der *Valenz*, der *Artikel* und *Determinierer*, des *Infinitivs*, der „*secondary subjectivation*“ (d.h. der Verwendung von Verben, die menschliches Verhalten indizieren in Verbindung mit nicht-menschlichen Subjekten) und weitere grammatikalische Fehler ein, wie etwa die Verwendung einer Präpositionalphrase anstelle des Genitivs (z.B.: „Das Haus von seinem Vater.“ statt „Das Haus seines Vaters.“).

Göpferichs Raster ist sehr differenziert und versucht, durch die Identifikation und Bewertung der einzelnen Kompetenzbereiche sowohl Aussagen über die Makroebene eines Textes als auch über die Argumentationsstränge zu treffen. Obwohl einige Kategorien über die geforderten Kompetenzen der Schüler_innen hinausgehen und in der Analyse ihrer Texte deshalb auch nicht berücksichtigt wurden, ermöglicht das Raster dennoch einen umfassenden Überblick über einzelne Teilbereiche, die während des Schreibprozesses berücksichtigt werden sollten und erlaubt dadurch, fundierte Aussagen über Stärken und Schwierigkeiten bei der Textproduktion zu treffen.

Diese Zusammenschau der vier ausgewählten Kriterienkataloge verdeutlicht bereits, dass es einige inhaltliche Überschneidungen zwischen den einzelnen Rastern gibt, weshalb die Auswertung der vier Texte komprimierter gestaltet wurde und nur jene Kriterien tatsächlich angeführt werden, die ausschließlich in einem der vier Raster erwähnt wurden. Zudem wurden jene Kriterien, die für die Aufgabenstellung „Städtevergleich“ irrelevant sind bzw. über das erwartbare Kompetenzniveau der Schüler_innen hinausgehen von Beginn an nicht mehr berücksichtigt.

Ehe jedoch die Auswertung der vier Texte präsentiert wird, behandelt das nachfolgende Kapitel den Aspekt der Textkomposition und -organisation, und zwar in Anlehnung an Nelson Spivey (1991) und ihre Studie zur Umsetzung eines Vergleichs in Texten von Studierenden.

5.5 Texte gestalten: Möglichkeiten der sprachlichen Darstellung eines Vergleichs

Die Aufgabe „Städtevergleich“, welche die Schüler_innen im Rahmen des AaMoL-Projekts lösen sollten, fokussiert zwei zentrale Textkompetenzen im Hinblick auf (vor-) wissenschaftliches Schreiben: Die Gegenüberstellung unterschiedlicher Positionen aus einem Diskurs sowie die Übernahme relevanter Informationen aus einem oder mehreren Ausgangstexten und die anschließende Integration dieser Informationen in einen eigenen Text. Inwiefern die Schüler_innen diese anspruchsvollen Aufgaben in ihren Texten umsetzten, soll anhand eines Aufsatzes von Nelson Spivey (1991) erläutert werden, in dem sich diese mit dem Textmuster des Vergleichs beschäftigt und Erkenntnisse aus einer selbst durchgeführten, empirischen Studie präsentiert. Laut Nelson Spivey (1991, S. 390) werden Texte von Schreibenden verfasst, um diskursive Ziele zu erreichen, und zugleich wird durch diesen Vorgang auch Bedeutung erzeugt und strukturiert.

Das Textmuster des *Vergleichs* weist dabei einige Besonderheiten auf, die auch für die Aufgabe des Städtevergleichs zutreffen. Nelson Spivey (1991, S. 391) hebt als grundlegendes Merkmal hervor, dass bei diesem Textmuster das Material bzw. der Inhalt zunächst anhand von Gemeinsamkeiten und Differenzen klassifiziert wird. Durch die Auswahl und Neuordnung von Inhalten, die aus anderen Ausgangstexten gewonnen wurden, entstehen schließlich eigene, neue Texte. Nelson Spivey (1991, S. 390) beschreibt diesen Vorgang der Diskurssynthese folgendermaßen: „[The writers] make textual transformations as they select source content that they deem relevant, integrate it with generated material, and impose organization upon it.“

Zudem hält sie fest (S. 392), dass ein *Vergleich* stets zwei oder mehrere Objekte bzw. Themen behandelt, die mit einem übergeordneten Phänomen verbunden sind. Diese Objekte bzw. Themen sind wiederum hinsichtlich verschiedener Aspekte oder Eigenschaften miteinander verknüpft.

Im Hinblick auf die Aufgabe „Städtevergleich“ wurden demnach 3 Objekte (Städte) anhand des folgenden Aspekts verglichen: „gefühlte psychische Sicherheit, wenn alleine in der Gegend bei Dunkelheit unterwegs“. Diese Art des Vergleichs ermöglicht laut Nelson Spivey (1991, S. 394, zit. nach Schnotz 1984) eine thematische Fokussierung, da die miteinander zu vergleichenden Aspekte bereits vorgegeben sind und die relevanten Informationen somit bereits eingeschränkt wurden.

Die Frage danach, wie wird der Inhalt geordnet und kombiniert werden sollte, um das Textmuster angemessen umzusetzen zu können, beantwortet Nelson Spivey (1991, S. 395) folgendermaßen: Bei der Textgestaltung ist darauf zu achten, dass sowohl die Relation zwischen den Objekten bzw. Themen (durch die Präsentation im Objekt- oder Aspekt-Format) als auch zwischen den Subthemen (Konzepten, Kategorien, *chunks*) stabil und identifizierbar ist. Entscheidet sich die/der Schreibende für das Objekt-Format bedeutet dies, dass jedes Objekt bzw. Thema der Reihe nach anhand verschiedener Aspekte präsentiert wird. Wird das Aspekt-Format als Strukturierungsart gewählt, werden alle vorhandenen Positionen, unter denen die Objekte bzw. Themen beleuchtet werden, gleichzeitig für jedes Objekt bzw. Thema präsentiert. (Vgl. Nelson Spivey 1991, S. 393)

Bezüglich des Grades an Integration der präsentierten Informationen merkt Nelson Spivey (1991, S. 396) noch Folgendes an: „A more integrated text has relatively larger and fewer chunks of content than a less integrated text.“ Auch die Texte der Schüler_innen, die im Rahmen des AaMoL-Projekts entstanden, sollen anschließend im Hinblick auf die gewählte Organisationsart sowie den Grad der Informationsintegration untersucht werden. Dabei kann bereits an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Schüler_innen Inhalte ebenfalls reorganisieren und -kombinieren mussten, das Textmuster ihrer selbst verfassten Texte blieb jedoch weitgehend gleich, da auch die Ausgangstexte teilweise als Vergleich dargestellt wurden und das Textmuster des Vergleichs im Zuge der Aufgabe auf den gesamten Text angewandt wurde. Nelson Spivey (1991, S. 403) identifiziert im Rahmen ihrer empirischen Studie, die sie mit 30 College-Studentinnen durchführte, fünf mögliche Formen der Organisation eines Vergleichs, die in den nächsten Abschnitten auch für die Analyse der Texte aus dem AaMoL-Projekt herangezogen werden:

1. Aspekt-Format ohne „macro-organisers“
2. Aspekt-Format mit Makro-Aspekten
3. Aspekt-Format mit der Strukturierung nach Ähnlichkeiten und Unterschieden
4. Objekt-Format ohne Makro-Aspekte
5. Objekt-Format mit Makro-Aspekten

Unter der Verwendung von „macro-organisers“ versteht Nelson Spivey (1991, S. 396) sowohl die Strukturierung des Vergleichs nach Ähnlichkeiten und Unterschieden als

auch die Verwendung sogenannter Makro-Aspekte, die wiederum größere Themenbereiche darstellen und ihrerseits konzeptuell miteinander verknüpfte Aspekte beinhalten können.

Die Texte der Schüler_innen werden daher zunächst hinsichtlich ihrer Organisationsstruktur untersucht als auch im Hinblick auf die präsentierten Inhalte. Dabei steht vor allem die Frage im Vordergrund, wie viel Inhalt jeweils aus dem Ausgangstext übernommen wurde und ob dieser vorwiegend symmetrische oder asymmetrische Informationen enthält. Dabei bezeichnet Nelson Spivey (1991, S. 401) Textinhalt als symmetrisch, „if it [has] matching units for both objects of comparison, which could be either a similarity or a difference“, wohingegen bei asymmetrischen Informationen keine einander entsprechenden Informationseinheiten für die einzelnen Objekten angeführt werden (ebd.).

Nach dieser kurzen Zusammenschau der unterschiedlichen Möglichkeiten, einen Vergleich zu gestalten, widmet sich nächste Kapitel schließlich der detaillierten Analyse der vier ausgewählten Schüler_innentexte aus dem AaMoL-Projekt anhand der eben vorgestellten Kriterienkataloge und Bewertungsraster sowie der soeben erwähnten Aspekte hinsichtlich der Organisationsstruktur und dem Inhalt.

6. Analyse der Schüler_innentexte aus dem AaMoL-Projekt

Für die Auswertung der vier Texte wurden diese, wie bereits erwähnt, mit jedem der vier Kriterienkataloge bzw. Bewertungsraster analysiert und die Ergebnisse wurden in einer Excel-Tabelle festgehalten. Inhaltliche Überschneidungen zwischen den Rastern wurden zusätzlich farblich markiert, um eine bessere Orientierung zu ermöglichen. Die Excel-Tabelle mit allen Anmerkungen befindet sich zum Nachlesen im Anhang (S. 22). In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der Auswertung der vier Texte der Schreibtridems aus der *Österreichischen Schule Budapest* dargestellt und im Anschluss daran kritisch reflektiert bzw. diskutiert. Dabei wird jeder der vier Texte der Reihe nach mit jedem Raster analysiert, wobei der Fokus, wie bereits erwähnt, vorwiegend auf jenen Kategorien liegt, die ausschließlich in einem der vier Raster erwähnt wurden, wodurch Redundanzen weitgehend vermieden werden sollen. Zudem wird überprüft, ob die Schüler_innen eine Anforderung, die das Projektteam im Zuge der Schreibaufgabe an sie stellte, erfüllt wurde: Die Eckdaten der einbezogenen Studien (z.B. Stichprobe, Zeitraum/-punkt der Erhebung, methodisches Vorgehen) sowie mögliche Einschränkungen in ihrer Vergleichbarkeit sollten transparent gemacht werden. Um einen raschen Überblick zu ermöglichen, werden die Texte der Schüler_innen dem jeweiligen Analyseabschnitt vorangestellt.

6.1 Text der Gruppe „Die Geografinnen“

Die Analyse beginnt mit dem Text der Gruppe „Die Geografinnen“, die einen sprachlich größtenteils fehlerfreien Text verfasste.

Sicherheitsempfinden – drei deutschsprachige Städte im Vergleich

Die Mercer Studie (2018a) kam im Jahr 2018 zum neunten Mal in Folge zum Schluss, dass Wien bei einer Bewertung auf Basis von 39 Kriterien in 10 Kategorien die lebenswerteste Stadt ist (Mercer 2018b). Auch andere deutschsprachige Städte werden in dem Ranking von insgesamt 450 analysierten Städten berücksichtigt, schneiden dabei aber ganz verschieden ab.

So liegt beispielsweise München ganz knapp hinter Wien auf dem dritten Platz, die deutsche Stadt Leipzig hingegen reiht sich erst auf dem 60. Platz ein. Bern als Beispiel für eine Schweizer Stadt schneidet hingegen deutlich besser ab und nimmt den 14. Rang ein (Mercer 2018a).

Im vorliegenden Vergleich gilt das Interesse nun konkret der Fragestellung, inwieweit diese Reihenfolge der drei genannten deutschsprachigen Städte (München vor Bern und Leipzig) auch Gültigkeit besitzt, wenn man nur ein Kriterium für Lebensqualität heranzieht. Gewählt wurde dafür das Kriterium des Sicherheitsempfindens, das laut

einer vergleichenden Studie (Garcia Diez 2015) in mehreren Initiativen zur Ermittlung von Lebensqualität herangezogen wird. Konkret belegt Garcia Diez (2015: 18) die „gefühlte psychische Sicherheit, wenn alleine in der Gegend bei Dunkelheit unterwegs“ als berücksichtigten Faktor in mindestens drei der von ihr untersuchten Lebensqualitätsstudien.

DEN TEXT AB HIER FORTSETZEN...

Das allgemeine Sicherheitsgefühl hängt stark davon ab, wie sicher sich Menschen Tag und Nacht in ihrem Wohngebiet fühlen. Studien von 2015-16 belegen, dass in allen untersuchten Städten Leute sich nachts eindeutig unsicherer fühlen. Überraschender Weise ist die Situation in München am schlimmsten, obwohl die Stadt seit Jahren als sicherste Großstadt Deutschland titulierte wird und laut der Mercer Studie (2018) die dritt lebenswerteste Stadt der Welt ist, fühlen sich 60 % der Befragten nachts unsicher in ihren Stadtviertel. Dieser Wert ist in Leipzig etwas weniger, mit 37% und in Bern nur ca. 20%.

Am meisten unsicher fühlen sich ältere Frauen (65-85 Jahre), obwohl sie prozentuell die geringsten Opferraten aufweisen. Am optimistischsten schätzen junge Menschen die Sicherheitssituation der jeweiligen Stadt ein. Man kann daraus schließen, dass je älter die Befragten sind, desto wahrscheinlicher sie es halten Opfer einer Straftat zu werden (vgl. Umfrage zur Sicherheit in Leipzig 2016).

In der Leipziger Studie wurden 2845 Personen befragt, während die Studie über Bern sich auf 1839 Befragte bezieht. Die münchener Studie umfasste die meisten Befragten, mit 5945 Personen. In allen Studien wurden Menschen ab 18 Jahren mit Wohnsitz in der jeweiligen Stadt befragt.

Abb. 2: Text der Gruppe „Die Geografinnen“

Im Vergleich zu den anderen untersuchten Texten finden sich in diesem sehr wenige grammatische Fehler oder Rechtschreibfehler; ähnliches gilt auch für die Zeichensetzung. In den nächsten Abschnitten werden nun die Besonderheiten des Textes detailliert beschrieben.

Das Raster von Becker-Mrotzek und Böttcher (2014) nennt als erstes Kriterium die „Sprachliche Richtigkeit“, worunter *Rechtschreibung* und *Grammatikalität* gefasst werden. Hinsichtlich der *Rechtschreibung* enthält der Text nur einen einzigen Fehler („Überraschender Weise“), und es fehlt lediglich ein Beistrich. Bezüglich der *Grammatikalität* kann festgehalten werden, dass die Gruppe einen Satz mit einer inkorrekten Verbzweitstellung bildete („...,desto wahrscheinlicher sie es halten“) und eine falsche Superlativform („am meisten unsicher“) sowie eine falsche Präposition mit falschem Kasus („im ihren Stadtviertel“) verwendete.

Der verwendete *Wortschatz* ist der Aufgabenstellung großteils angemessen, einmal verwendet die Gruppe sogar das Verb „titulieren“, was auf durchaus elaborierte sprachliche Kenntnisse verweist.

Auch der *Satzbau* ist mit Ausnahme des bereits erwähnten Beispiels (inkorrekte Verbzweitstellung) sowie einem Satz, in dem ein „denn“ vor einem „obwohl“ fehlt, angemessen komplex.

Die *Leitidee* bzw. die *Gesamtaussage* des Textes ist in Ansätzen erkennbar, allerdings beschränkt sich der Vergleich der drei Städte auf zwei Sätze, die Leser_innen erhalten keine weiteren Informationen zur methodischen Vorgehensweise im Zuge der Studien oder zum Erhebungszeitraum und es wurde auch kein abschließendes Fazit mit den wichtigsten Ergebnissen formuliert. Dies spiegelt sich auch im Umfang des Textes bzw. in der Relevanz der dargestellten Inhalte wider: Da nicht nur die wesentlichen Informationen rund um die Mercer-Studien fehlen, sondern auch kein Fazit formuliert wurde, das den Leser_innen einen Überblick zu den wichtigsten Erkenntnissen ermöglicht, ist der Umfang des Textes insgesamt relativ gering und die präsentierten Inhalte lassen mehr Fragen offen als sie letztlich beantworten. Ein weiterer Grund dafür sind zudem fehlende Zitate bzw. Quellenangaben: Die Schüler_innen führten in ihrem Text nur ein einziges Zitat an, jedoch ohne den Titel des gelesenen Ausgangstextes sowie die Seite, aus der das Zitat bzw. die Information entnommen wurde, angemessen anzugeben.

Eng damit verbunden ist auch die *Angemessenheit des Textmusters*, das teilweise bereits durch die Aufgabenstellung und die vorgegebenen Inhalte bestimmt wurde. Da die Schüler_innen jedoch, wie bereits erwähnt, außer der Größe der Stichproben in den Mercer-Studien keine weiteren Angaben zum Erhebungskontext erwähnten und der Inhalt ihres eigenen Fazits für die Aufgabenstellung nicht angemessen ist, verliert der Text gegen Ende immer mehr an Kohärenz.

Der *Textaufbau*, d.h. die äußere Gliederung, ist hingegen größtenteils nachvollziehbar, da die Schüler_innen Absätze verwendeten, um neue Inhalte zu präsentieren und den Text zu strukturieren.

Die *thematische Entfaltung* bzw. die *innere Logik* und *Kohärenz* des Textes ist nicht nur aufgrund der fehlenden Informationen nur eingeschränkt gegeben, auch die Nennung der Stichprobengröße am Ende des Textes entspricht nicht einer angemessenen Leser_innenführung und macht deutlich, dass die Schüler_innen die Funktionen, die ein Fazit in einem Text übernimmt, noch nicht ausreichend erprobt haben. Durch diese logischen Sprünge im Aufbau des Textes, die fehlenden Informationen sowie die zu knappe Beantwortung der Fragestellung ist die Textkohärenz am Ende kaum noch gegeben.

Dementsprechend schwierig gestaltet sich auch die *Führung der Leser_innen*. Das Thema bzw. die Fragestellung, die im Rahmen des Textes beantwortet werden sollte, wurde von den Schüler_innen vorwiegend implizit genannt, was auf Grund der vom

Projektteam formulierten, ausführlichen Einleitung auch angemessen ist. Die Führung der Leser_innen wird durch die bereits genannten inhaltlichen Schwierigkeiten sowie durch den Aufbau des Textes jedoch erschwert, wodurch auch die Gesamtaussage des Textes nicht leicht nachzuvollziehen ist. Die Schreibenden als auch die Leser_innen werden im Text nicht explizit genannt, allerdings kann die Verwendung des Ausdrucks „überraschenderweise“ als eine Form der Positionierung seitens des Schreibtridems gewertet werden, die sich an keiner anderen Stelle im Text in dieser Art wiederfindet.

Hinsichtlich der *Planung* deckt sich die persönliche Einschätzung des Schreibtridems im Forschungsbericht mit den Eindrücken, die aus der Lektüre des Textes gewonnen wurden: Der Text wurde im Vorhinein nicht geplant, weshalb er gegen Ende zunehmend an Kohärenz verliert und die wesentlichen Informationen aus den Ausgangstexten nicht berücksichtigte. Auch Überarbeitungsschritte sind kaum erkennbar, da die Schüler_innen ansonsten vermutlich Fehler wie „im ihren Stadtviertel“ korrigiert hätten.

Die letzte Kategorie in dem Raster von Becker-Mrotzek und Böttcher fokussiert die Kreativität eines Textes. Dabei ist vor allem die Verwendung des Verbs „tituliert“ besonders auffällig, ansonsten wurde der Text sprachlich weitgehend angemessen formuliert, jedoch ohne weitere außergewöhnliche, kreative Ausdrücke.

Fröhlers Raster (2008) beinhaltet lediglich ein Kriterium, das von keinem anderen Bewertungsraster berücksichtigt wurde und zwar die *Wahl einer passenden Überschrift* für einen Text. Da dies jedoch nicht von den Schüler_innen gefordert wurde, und das Projektteam bereits zuvor eine Überschrift für die Aufgabe auswählte („Sicherheitsempfinden – drei deutschsprachige Städte im Vergleich“), wurde dieses Kriterium in der Auswertung nicht weiter berücksichtigt.

Das Raster von Winter (2016) wählt einen anderen Einstieg in die Textbewertung, indem es zunächst die *hauptsächliche Leistung* bzw. die *hauptsächliche Schwäche* eines Textes berücksichtigt. Für den Text der Gruppe „Die Geografinnen“ liegt die *primäre Leistung* in der Verwendung eines weitgehend angemessenen sprachlichen Ausdrucks, die *primäre Schwierigkeit* wiederum stellt die Textkohärenz dar.

Der nächste Aspekt, den das Raster von Becker-Mrotzek und Böttcher (2014) nicht berücksichtigte, ist das *Heranziehen der vorgegebenen Texte*. Hier fällt zunächst auf, dass die Schüler_innen nur einmal ein Zitat in ihrem Text verwendeten (ohne den genauen Titel des Ausgangstextes und die Seitenzahl zu nennen), wodurch es als

Leser_in sehr schwierig ist, die einzelnen Informationen nachzuvollziehen. Zudem wurden die wesentlichen Informationen, die für die Beantwortung der Fragestellung zentral sind, sehr knapp und unvollständig dargestellt, und es geht nicht eindeutig hervor, aus welchen Quellen die restlichen Informationen stammen. Aus diesem Grund ist auch eine Aussage darüber, wie die einzelnen Ausgangstexte untereinander in Beziehung gesetzt wurden, kaum möglich.

Ein weiteres Kriterium, das Winter anführt, ist die *Argumentation und Begründung eigener Ansichten* im Text. Dies wurde in der Aufgabenstellung vom Projektteam zwar nicht verlangt und ist aufgrund der Textsorte sowie der Textfunktion auch nicht erforderlich, allerdings kann, wie bereits erwähnt, die Verwendung des Ausdrucks „überraschenderweise“ als eine Art der persönlichen Positionierung der Schüler_innen verstanden werden. Ansonsten werden an keiner anderen Stelle im Text eigene Argumente oder Ansichten von den Schüler_innen eingebracht.

Das Kriterium der *Qualität von Beispielen* ist für die Aufgabe des Städtevergleichs in diesem Fall nicht besonders relevant, da die Schüler_innen keine Beispiele anführen mussten (sie sollten sich in ihrem Text ohnehin auf drei exemplarische Städte konzentrieren) und sie daher vermutlich auch keine Beispiele anführten.

Die Schwierigkeiten hinsichtlich der im Text verwendeten *Zitierweise* wurden bereits erläutert, und auch das letzte Kriterium in Winters Raster, *Literaturangaben*, ist für die Aufgabe des Städtevergleichs nicht relevant, da die Schüler_innen auf die Quellen, die ihnen das Projektteam bereitstellte, zurückgreifen konnten und kein eigenes Literaturverzeichnis mehr erstellen mussten.

Göpferichs Raster (2014) zeichnet sich vor allem durch den Fokus auf lexikalische und grammatische Fehler aus. Hier erwähnt sie als neue Kategorie, die von keinem der drei anderen Raster berücksichtigt wird, zunächst *Kollokationen*. In dem Text der Schüler_innen findet sich nur ein Fehler in dieser Kategorie: Sie verwendeten das Nomen „Wert“ gemeinsam mit dem Verb „weniger“ („Dieser Wert ist in Leipzig etwas weniger,...“), anstelle von „Dieser Wert ist in Leipzig etwas geringer/niedriger“. Hinsichtlich der Kategorie *Zusammengesetzte Wörter* gab es in dem Text keine Fehler, ebenso wie bei den Kategorien *Illokution/Modalität* und *Redundanz*. Auch in der Kategorie *Präpositionen* gab es nur eine falsche Verwendung im Text, da die Schüler_innen „im ihren Stadtviertel“ anstelle von „in ihrem Stadtviertel“ schrieben.

In der Kategorie der grammatischen Fehler gab es ebenfalls nur zwei Unterkategorien, in denen die Schüler_innen Fehler produzierten. Dies betrifft zum einen die

Wortbildung, bzw. im Speziellen die Bildung der Superlativform des Adjektivs „unsicher“: Die Schüler_innen verwendeten hier die Form „am meisten unsicher“ anstelle von „am unsichersten“. Die beiden anderen Fehler sind auf der Ebene der *Syntax* zu verorten und wurden ebenfalls bereits erwähnt: An einer Stelle fehlt die Konjunktion „denn“ vor einem „obwohl“, und im anderen Fall steht das Verb am Ende des Satzes, obwohl es sich an zweiter Stelle befinden müsste („desto wahrscheinlicher sie es halten,...“). In den übrigen grammatischen Kategorien *Valenz*, *Artikel/Determinierer*, *Infinitiv* und „*secondary subjectivation*“ gab es keine Fehler im Text.

Zuletzt fokussiert Göpferichs Raster Fehler auf der Textebene, wobei die Kategorien *Kohärenz*, *Logik*, *Implizitheit* und *Genreangemessenheit* bereits in den vorangegangenen Abschnitten erläutert wurden. Vier Unterkategorien wurden bei der Auswertung der Texte nicht weiter berücksichtigt, da sie über die Anforderungen der Schreibaufgabe sowie über die Textkompetenz der Schüler_innen hinausgehen: die *funktionale Satz-Perspektive*, die „*secondary subjectivation*“, die *rhetorische Angemessenheit* sowie die *kulturelle Spezifikation* des Textes.

Der Text der Gruppe „Die Geografinnen“ wurde von dieser im Objekt-Format gestaltet, wobei auch Makro-Aspekte eingebunden wurden, die allerdings bereits durch die Aufgabenstellung an sich vorgegeben waren. Der wichtigste Aspekt, anhand dessen die drei Städte untersucht werden sollten, war demnach das Kriterium „gefühlte psychische Sicherheit, wenn alleine in der Gegend bei Dunkelheit unterwegs“. Wie bereits erwähnt, gestaltete die Gruppe den Vergleich der drei Städte sehr kurz in nur zwei Sätzen und präsentierte im Anschluss daran Daten die Auskunft darüber gaben, welche Bevölkerungsgruppen sich nachts am sichersten bzw. am unsichersten fühlen und wie viele Personen an den Umfragen in den drei Städten jeweils teilnahmen.

Der Text enthält ausschließlich symmetrische Informationen, d.h. für alle drei Städte wurden die gleichen Inhalte bereitgestellt, wodurch auch ein Vergleich ermöglicht wurde. Die Informationen stammen zudem alle aus den Vorlagentexten, d.h. die Schüler_innen bauten keine Inhalte in ihren Text ein, die sie ihrem Vorwissen entnahmen. Umso überraschender ist es, dass die Schüler_innen in ihrem Text nur ein einziges Zitat verwendeten und sich sprachlich kaum an den Ausgangstexten orientierten. Bezüglich des Integrationsgrades der einzelnen Informationen kann festgehalten werden, dass der Text aus vier größeren Informationseinheiten besteht,

was angesichts der Länge des Textes als angemessen erscheint. Die Information innerhalb dieser Einheiten wurde zudem knapp, aber kohärent gestaltet. Durch ein abschließendes Fazit hätten die Schüler_innen den Text jedoch noch einmal abgerundet und zugleich vermieden, dass dieser relativ abrupt endet.

Die Aufgabe, die drei Städte anhand eines ausgewählten Kriteriums zu vergleichen, wurde zwar in Ansätzen (wenn auch sehr kurz) gelöst, allerdings fehlt eine abschließende Reihung und eine finale Aussage darüber, ob das Ergebnis der Mercer-Studie auch dann noch Gültigkeit besitzt, wenn nur eines der ursprünglich 39 Kriterien für einen Vergleich herangezogen wird. Zudem fehlen, wie bereits zuvor erwähnt, weitere Informationen bezüglich der Durchführung der Befragungen sowie eine Erklärung dazu, ob, und wenn ja, welche Einschränkungen es in der Vergleichbarkeit der drei Städte untereinander gab. Daran wird deutlich, dass die Schüler_innen sich vermutlich noch etwas unklar darüber waren, welche Informationen letztendlich relevant für ihren eigenen Text sind und wie sie diese angemessen gegenüberstellen können. In diesem Fall wäre eine Planung des Textes, die dem eigentlichen Schreibprozess vorausgeht, vermutlich sehr hilfreich gewesen, um die verschiedenen Informationen aus den einzelnen Texten zu systematisieren und zu ordnen, wie auch Nelson Spivey (1991, S. 413) aus ihrer eigenen Studie schlussfolgerte.

Wenn die Gruppe den Inhalt ihres Textes mit etwas mehr Informationen gestützt hätte, wäre dies bereits ein gelungener erster Versuch, einen Vergleich darzustellen. Dieser Umstand verweist jedoch auch darauf, dass die Schüler_innen ausreichend Zeit benötigen, um sich Textmuster anzueignen und ihre individuellen Herangehensweisen diesbezüglich zu erproben.

Der nächste Abschnitt beschäftigt sich nun mit dem Text der Gruppe „Die Apachen“.

6.2 Text der Gruppe „Die Apachen“

Diese Gruppe orientierte sich inhaltlich stärker an den vorgegebenen Texten als das Team der „Geografinnen“, allerdings wurden sprachliche Schwierigkeiten deutlich, die sich auf unterschiedlichen Ebenen durch den ganzen Text zogen.

Sicherheitsempfinden – drei deutschsprachige Städte im Vergleich

Die Mercer Studie (2018a) kam im Jahr 2018 zum neunten Mal in Folge zum Schluss, dass Wien bei einer Bewertung auf Basis von 39 Kriterien in 10 Kategorien die lebenswerteste Stadt ist (Mercer 2018b). Auch andere deutschsprachige Städte werden in dem Ranking von insgesamt 450 analysierten Städten berücksichtigt, schneiden dabei aber ganz verschieden ab.

So liegt beispielsweise München ganz knapp hinter Wien auf dem dritten Platz, die deutsche Stadt Leipzig hingegen reiht sich erst auf dem 60. Platz ein. Bern als Beispiel für eine Schweizer Stadt schneidet hingegen deutlich besser ab und nimmt den 14. Rang ein (Mercer 2018a).

Im vorliegenden Vergleich gilt das Interesse nun konkret der Fragestellung, inwieweit diese Reihenfolge der drei genannten deutschsprachigen Städte (München vor Bern und Leipzig) auch Gültigkeit besitzt, wenn man nur ein Kriterium für Lebensqualität heranzieht. Gewählt wurde dafür das Kriterium des Sicherheitsempfindens, das laut einer vergleichenden Studie (Garcia Diez 2015) in mehreren Initiativen zur Ermittlung von Lebensqualität herangezogen wird. Konkret belegt Garcia Diez (2015: 18) die „gefühlte psychische Sicherheit, wenn alleine in der Gegend bei Dunkelheit unterwegs“ als berücksichtigten Faktor in mindestens drei der von ihr untersuchten Lebensqualitätsstudien.

DEN TEXT AB HIER FORTSETZEN...

Obwohl sich Leipzig in der Mercer Studien nur auf Platz 60 steht, fühlen sich 94% der Befragten tagsüber in ihrem Wohngebiet sicher. Dagegen ist ihr Sicherheitsempfinden nachts auf 64% reduziert. Seit der letzten Studie in 2011 ist die Anzahl der Besorgter um 5% gestiegen. Jetzt fürchten sich zwei Drittel der befragten Bürger vor der Zunahme der Kriminalität. Die Sorge steigt laut der Statistik mit dem Alter stark an. Außerdem leistet die Polizei ihrer Meinung nach gute Arbeit, aber sollten besser ausgerüstet werden, damit ihre Arbeit effektiver wird.

Diese Tatsache bestätigt, dass die Arbeitslose und junge Menschen die Polizei im Wohngebiet stärker als andere Bevölkerungsgruppen wahrnehmen. Daneben gibt es Fahrscheinkontrollen, damit die Schwarzfahrer vermieden werden.

Im Gegensatz zu Leipzig fühlen sich 95% der Befragten in München tagsüber in dem eigenen Stadtviertel sehr sicher. Im Durchschnitt fürchten sich weibliche Frauen mehr als Männer, besonders nachts in Grünanlagen oder Parks. „Abends oder nachts in Bussen und Bahnen fühle sich 36% der Befragten sehr unsicher oder unsicher.“ (Bevölkerungsbefragung zur Stadtentwicklung 2016, Seite:30)

Der nächste Vergleich erfolgt mit der schöne, aber mit einer überschaubaren Größe charakterisierte Stadt: Bern. 81% der im Jahr 2015 befragten bernischen Bevölkerung fühlen sich nachts im eigenen Quartier sicher. Aus der Sicht der Schweizer spielt Kriminalität in ihrer Stadt keine große Rolle. Nur acht Prozent der Befragten gaben Kriminalität als ein Problem an.

Zusammenfassend können wir feststellen, dass die lebenswerteste Stadt im Faktor „Sicherheitsgefühl“ Bern ist, wo Kriminalität die kleinste Rolle spielt. Nach Bern folgt die Großstadt München, wo die Menschen tagsüber sich nicht fürchten müssen. Als letzter kommt Leipzig, wo die wahrgenommene Kriminalität in den letzten Jahren stark angestiegen ist und wahrscheinlich in der Zukunft noch mehr zunehmen wird.

Abb. 3: Text der Gruppe „Die Apachen“

Zunächst wurde wieder das Raster von Becker-Mrotzek und Böttcher (2014) für die Analyse herangezogen. Bezüglich der *Rechtschreibung* gibt es in dem Text keine Fehler, und auch die Zeichensetzung wurde durchgehend korrekt verwendet.

Im Hinblick auf die *Grammatikalität* gibt es jedoch zahlreiche Schwierigkeiten, die sich teilweise auf die Kongruenz und auf die Bildung von Nomen bezieht („Anzahl der Besorgter“ anstelle von „Anzahl der besorgten Bürger_innen“ oder „in der Mercer Studien“, „mit der schöne Stadt“), teilweise betrifft es auch die Bildung von Vergangenheitsformen („vermeidet werden“), in einem Fall gibt es auch eine Tautologie („weibliche Frauen“).

Der verwendete *Wortschatz* ist großteils sehr alltagssprachlich orientiert („Als letzter kommt Leipzig“) und korreliert mit dem aktuellen sprachlichen Repertoire, das den Schüler_innen zum Zeitpunkt der Erhebung zur Verfügung stand und worin sich auch ihre Schwierigkeiten in verschiedenen Bereichen der Grammatik widerspiegeln.

Ein ähnliches Bild zeigt sich mit Blick auf den *Satzbau*. Die Schüler_innen bildetet grammatikalisch korrekte Sätze, sie beherrschen die Verbzweitstellung und vergaßen keine Satzkonstituenten (mit der Ausnahme eines fehlenden Pronomens), die größten Schwierigkeiten bestanden jedoch, wie bereits erwähnt, im Bereich der Kongruenz bzw. der Flexion. Es gibt in dem Text einige Relativsätze, die angemessen gebildet wurden, dazwischen wurden jedoch auch sehr kurze Sätze formuliert, die wie eine Aufzählung bzw. Aneinanderreihung von Informationen wirken, nicht zuletzt durch das Fehlen von Konnektoren, die einen angenehmen Lesefluss erzeugen würden.

Trotz der Schwierigkeiten auf grammatischer Ebene ist es den Schüler_innen gelungen, den Leser_innen eine *Gesamtidee* des Textes zu vermitteln, auch wenn relevante Informationen zu den Studien selbst ebenso wie Zitate fehlen. Die Situation in jeder der drei Städte wurde kurz dargestellt, die Städte wurden miteinander verglichen und in einem abschließenden Fazit präsentierten die Schüler_innen die Ergebnisse erneut. Dennoch wird an dem Text deutlich, dass eine gewisse Unsicherheit darüber bestand, welche Informationen für die Aufgabenstellung tatsächlich relevant sind und wie diese strukturiert verarbeitet und aus den Vorlagentexten transferiert werden können. Dies zeigt sich etwa an einem Absatz, in dem die Schüler_innen erläutern, welche Bevölkerungsgruppen die Anwesenheit der Polizei in ihrem Wohngebiet am stärksten wahrnehmen.

Der *Umfang* des Textes ist prinzipiell angemessen, allerdings fehlen, wie soeben erwähnt, relevante Informationen sowohl bezüglich der Rahmenbedingungen der Studien als auch hinsichtlich deren Ergebnissen selbst.

Das *Textmuster* entspricht der Aufgabenstellung, positiv hervorzuheben ist an dieser Stelle auch, dass die Schüler_innen ein Fazit formulierten, in dem sie ihre

Erkenntnisse erneut präsentierten. Der *Textaufbau* ist ebenfalls angemessen, die Schüler_innen verwendeten Absätze, durch die unterschiedliche Inhalte deutlich voneinander unterschieden werden können.

Auch im Hinblick auf die *thematische Entfaltung* fällt positiv auf, dass der Text keine Gedankensprünge beinhaltet, in sich kohärent ist (trotz einiger fehlender Informationen, s.o.) und einer Logik folgt, die den gesamten Text hindurch berücksichtigt wurde.

Die *Führung der Leser_innen* durch den Text ist aus diesem Grund ebenfalls angemessen (mit Rücksicht auf die bereits erwähnten inhaltlichen Kritikpunkte), und auch wenn auf das Thema bzw. die Fragestellung des Textes nur implizit verwiesen wird, bleibt dessen Grundidee dennoch erkennbar. Die Position der Schüler_innen ist im Text nicht explizit erkennbar, sie nennen sich in ihrem Fazit zwar einmal selbst („Zusammenfassend können wir feststellen“), allerdings geben sie ihre eigene Meinung nicht wieder.

Bezüglich der *Planung und Überarbeitung* des Textes ist das Resümee der Schüler_innen in ihrem Forschungsbericht spannend, da es sich mit den Eindrücken deckt, die aus der Lektüre ihres Städtevergleichs entstanden. Die Schüler_innen berücksichtigten die Ausgangstexte zu wenig, sie machten sich während des Lesens laut ihren Angaben auch keine Notizen oder hielten wichtige Informationen stichwortartig fest, wie etwa ihre Lehrperson bei der Durchführung der selben Aufgabe. Diese eher unstrukturierte und unsystematische Herangehensweise spiegelt sich schließlich vor allem auf der inhaltlichen Ebene wider und zeigt sich an den bereits erwähnten fehlenden sowie am Einbezug wenig relevanter Informationen.

Auch eine Überarbeitungsphase ist schwer zu erkennen, da die Schüler_innen nicht nur vergleichsweise häufig Fehler produzierten, sondern diese auch sehr inkonsistent auftraten, d.h. an einer Stelle wurde eine inkorrekte Form gebildet, die jedoch offensichtlich bereits beherrscht wird, da sie an einer anderen Stelle korrekt verwendet wurde (z.B.: die „Besorgter“ und „die besorgten Bürger“). Der Text weist keine besonderen *kreativen sprachlichen Mittel* auf und wurde inhaltlich vergleichsweise komprimiert gestaltet.

Winter (2016) nennt als erstes Kriterium die *hauptsächliche Leistung* der Arbeit, die sich bei dem Text der „Apachen“ auf die angemessene Vermittlung der Grundidee sowie auf die Aufrechterhaltung der inneren Logik bezieht. Die *hauptsächliche*

Schwäche hingegen betrifft vor allem die Kongruenz sowie die Flexion, wie im vorhergehenden Abschnitt bereits erläutert wurde.

Das nächste Kriterium, welches das Raster von Winter im Gegensatz zu den übrigen berücksichtigt, betrifft das *Heranziehen der vorgegebenen Texte*. Die Schüler_innen zitierten lediglich ein einziges Mal einen der Texte, und sie erwähnten die Rahmenbedingungen der einzelnen Studien (Erhebungszeitraum, methodisches Vorgehen, etc.) nicht. Für die Leser_innen ist es deshalb schwierig nachzuvollziehen, woher die einzelnen Informationen stammen und wie die Texte zueinander in Verbindung gesetzt wurden, weshalb der Umgang mit den Ausgangstexten wenig angemessen ist.

Das *Argumentieren und Begründen eigener Ansichten* sowie die *Qualität von Beispielen* wurde vom Projektteam zwar nicht verlangt, die Schüler_innen führten in ihrem Text dennoch ein Beispiel an (am Ende des ersten Absatzes), welches jedoch nur schwer nachvollziehbar ist, da der darin hergestellte kausale Zusammenhang nicht logisch ist.

Bezüglich der *Zitierweise* ist anzumerken, dass die Schüler_innen, wie bereits erwähnt, nur ein einziges direktes Zitat verwendeten und dieses auch korrekt belegten, allerdings wurde ansonsten an keiner Stelle im Text eine Quelle angegeben, wodurch die Transparenz und Orientierung im Text erschwert wird.

Die *Literaturangaben* wurden wiederum bereits vom Projektteam bereitgestellt und mussten nicht von den Schüler_innen verfasst werden.

Zuletzt wurde der Text der „Apachen“ mit dem Raster von Göpferich (2014) analysiert, in dem als erste neue Kriterien *Kollokationen* und *zusammengesetzte Wörter* genannt werden, wobei die Schüler_innen in beiden Kategorien keine Fehler produzierten.

Ein Fehler auf der *semantischen Ebene* wird an der Formulierung „mit der schöne aber mit einer überschaubaren Größe charakterisierten Stadt“ deutlich, da die Verwendung des Partikels „aber“ in diesem Fall einen Gegensatz hervorruft, der inhaltlich jedoch nicht nachvollziehbar ist, da eine „schöne“ Stadt gleichzeitig eine „überschaubare Größe“ besitzen kann.

In der Kategorie *Präpositionen* gibt es lediglich einen Fehler im Text, da die Schüler_innen die Formulierung „in 2001“ anstelle von „im Jahr 2001“ verwendeten.

Hinsichtlich der Kategorien *Illokution und Modalität* sowie *Redundanz* weist der Text ebenfalls keine Fehler auf. Der einzige *Tempus-Fehler* entstand durch die inkorrekte Präsens-Bildung des Verbs vermeiden („vermeidet werden“), ansonsten wurde alle

Verben richtig gebildet, und auch *Aspekt-Fehler* gab es im Text nicht. Wie bereits erwähnt, liegt eine der größten Schwächen des Textes in der *Kongruenz-Bildung* („mit der schöne Stadt“, „in der Mercer Studien“), jedoch gab es auch Fehler die den *Numerus* betrafen („die Arbeitslose“, „die Polizei sollten“).

In den Kategorien *Modus*, *Aktiv/Passiv* und *Infinitiv* gab es im Text keine Fehler, bezüglich der *Wortbildung* fällt vor allem die Form „die Besorgter“ auf, ansonsten gab es in diesem Bereich ebenfalls keine Fehler.

Hinsichtlich der *Valenz* verwendeten die Schüler_innen einmal das Pronomen „ihrer“, wobei nicht mehr ganz deutlich zu erkennen ist, worauf sich dieses bezieht.

Die *Artikel und Determinierer* wurden korrekt verwendet, allerdings wäre es an zwei Stellen passender, keinen Artikel zu verwenden („die Arbeitslose“, „die Schwarzfahrer“).

Im Bereich der *Syntax* traten vorwiegend kleinere Fehler auf (z.B. fehlende Pronomen, Pronomen „sich“ an der falschen Stelle oder dort verwendet wo es nicht passend ist). Insgesamt wirkt der Text zwar durchdacht (erkennbar an der Kohärenz und dem Aufbau), allerdings weist er auf sprachlicher Ebene zahlreiche Schwierigkeiten auf, die darauf schließen lassen, dass die Schüler_innen noch Unterstützung bei einigen grammatischen Aspekten brauchen. Dies gilt auch für den angemessenen Einbezug der Vorlagentexte in ihren eigenen Text, wie die Schüler_innen auch in ihrem Forschungsbericht anmerkten.

Auch diese Gruppe gestaltete ihren Text im Objekt-Format und orientierte sich an dem vorgegebenen Makro-Aspekt, d.h. dem Kriterium „gefühlte psychische Sicherheit, wenn alleine in der Gegend bei Dunkelheit unterwegs“. Im Unterschied zur Gruppe „Die Geografinnen“ präsentierten „Die Apachen“ ihren Vergleich sehr ausführlich und verfassten insgesamt fünf Informationseinheiten. Anders als die Gruppe zuvor führten sie jedoch auch asymmetrische Informationen in ihrem Text an, da sie je nach Stadt teilweise divergierende Ergebnisse der Befragungen darstellten (etwa welche Bevölkerungsgruppen die Polizei am stärksten in ihrem Wohnviertel wahrnehmen, welche Maßnahmen zur Erhöhung der Sicherheit getroffen wurden, ob sich Frauen oder Männer nachts sicherer fühlen, etc.). Dadurch wird der Vergleich der drei Städte zwar etwas erschwert, die wesentlichen Informationen (wieviel Prozent der Befragten sich nachts in ihrem Wohngebiet unsicher fühlen) stehen den Leser_innen jedoch zur Verfügung, sodass die Nachvollziehbarkeit dennoch gewährleistet ist. Der Text dieser

Gruppe enthält ebenfalls ausschließlich Informationen aus den Vorlagentexten, und auch diese Gruppe orientierte sich in sprachlicher Hinsicht kaum an den drei Ausgangstexten. Inhaltlich ist eine stärkere Orientierung an den Ausgangstexten erkennbar, allerdings sind nicht alle Informationen, welche die Schüler_innen in ihrem Text anführten, relevant für den Vergleich der drei Städte.

Die fünf einzelnen Informationseinheiten wurden sehr ausgewogen gestaltet und sind in sich auch größtenteils kohärent. Zudem ist positiv zu bemerken, dass die Gruppe auch ein Fazit gestaltete, in dem die Ergebnisse des Vergleichs noch einmal präsentiert wurden. Wie bei der Gruppe „Die Geografinnen“ (und auch den beiden anderen Gruppen) enthält jedoch auch der Text der „Apachen“ keine Aussagen darüber, ob das Ergebnis der Mercer-Studie auch zutrifft, wenn nur eines der 39 Kriterien berücksichtigt wird, und auch zusätzliche Informationen zur methodischen Vorgehensweise bei den Befragungen und zu eventuellen Einschränkungen bezüglich der Vergleichbarkeit der drei Städte fehlen. Dies lässt ebenfalls darauf schließen, dass die Gruppe ihren Text zuvor kaum plante. Gegen eine Planungsphase spricht zudem, dass die Gruppe unterschiedliche Aspekte für den Vergleich der drei Städte heranzog, wodurch die einzelnen Informationen nur bedingt hilfreich und sinnvoll für das Verständnis des Textes sind.

Die Organisationsstruktur des Textes ist größtenteils angemessen, jedoch hatte die Gruppe offenbar noch Schwierigkeiten dabei, die jeweils relevanten und weniger relevanten Informationen aus den Ausgangstexten zu übernehmen und diese auch so zu gestalten, dass ein tatsächlicher Vergleich der ausgewählten Städte möglich ist. Auch daran wird erneut deutlich, dass die Schüler_innen eine Übungsphase benötigen, in der sie noch ungewohnte Textmuster erproben können. Hilfreich wäre es mit Sicherheit auch, im Unterricht gemeinsam die Besonderheiten einzelner Textmuster anhand passender Beispiele zu besprechen, um den Fokus der Schüler_innen auf relevante Merkmale und mögliche Schwierigkeiten zu richten.

6.3 Text der Gruppe „Die Bücherwürmer“

Dieses Schreibtridentum verfasste den mit Abstand ausführlichsten Text und gestaltete zusätzlich ein Diagramm, um die Ergebnisse der Studie besser zu veranschaulichen.

Sicherheitsempfinden – drei deutschsprachige Städte im Vergleich

Die Mercer Studie (2018a) kam im Jahr 2018 zum neunten Mal in Folge zum Schluss, dass Wien bei einer Bewertung auf Basis von 39 Kriterien in 10 Kategorien die lebenswerteste Stadt ist (Mercer 2018b). Auch andere deutschsprachige Städte werden in dem Ranking von insgesamt 450 analysierten Städten berücksichtigt, schneiden dabei aber ganz verschieden ab.

So liegt beispielsweise München ganz knapp hinter Wien auf dem dritten Platz, die deutsche Stadt Leipzig hingegen reiht sich erst auf dem 60. Platz ein. Bern als Beispiel für eine Schweizer Stadt schneidet hingegen deutlich besser ab und nimmt den 14. Rang ein (Mercer 2018a).

Im vorliegenden Vergleich gilt das Interesse nun konkret der Fragestellung, inwieweit diese Reihenfolge der drei genannten deutschsprachigen Städte (München vor Bern und Leipzig) auch Gültigkeit besitzt, wenn man nur ein Kriterium für Lebensqualität heranzieht. Gewählt wurde dafür das Kriterium des Sicherheitsempfindens, das laut einer vergleichenden Studie (Garcia Diez 2015) in mehreren Initiativen zur Ermittlung von Lebensqualität herangezogen wird. Konkret belegt Garcia Diez (2015: 18) die „gefühlte psychische Sicherheit, wenn alleine in der Gegend bei Dunkelheit unterwegs“ als berücksichtigten Faktor in mindestens drei der von ihr untersuchten Lebensqualitätsstudien.

DEN TEXT AB HIER FORTSETZEN...

Es werden drei bemerkenswerte Städte unter dem Kriterium „gefühlte psychische Sicherheit, wenn alleine in der Gegend bei Dunkelheit unterwegs“ untersucht. In unserem Vergleich setzen wir uns hauptsächlich mit dem subjektiven Sicherheitsgefühl der Befragten in ihrem eigenen Wohngebiet auseinander. In München fühlen sich die Befragten abends oder nachts viel unsicherer als tagsüber. „61 Prozent der Befragten der Mercer Studie wählten den Option „sehr

unsicher“ oder „unsicher“. Abends und nachts in Bussen und Bahnen fühlen sich 36 Prozent der Befragten „sehr unsicher“ oder „unsicher“.“(Perspektive München/ Münchner Bevölkerungsbefragung zur Stadtentwicklung, 5.3, 2. Abs. : 9-14) Obwohl München in der Studie mit 39 Vergleichspunkten den dritten Platz erreicht hat, sind diese Zahlen sehr überraschend. Dabei wird die höchste Unsicherheit von den Befragten abends oder nachts in Grünanlagen oder Parks wahrgenommen.

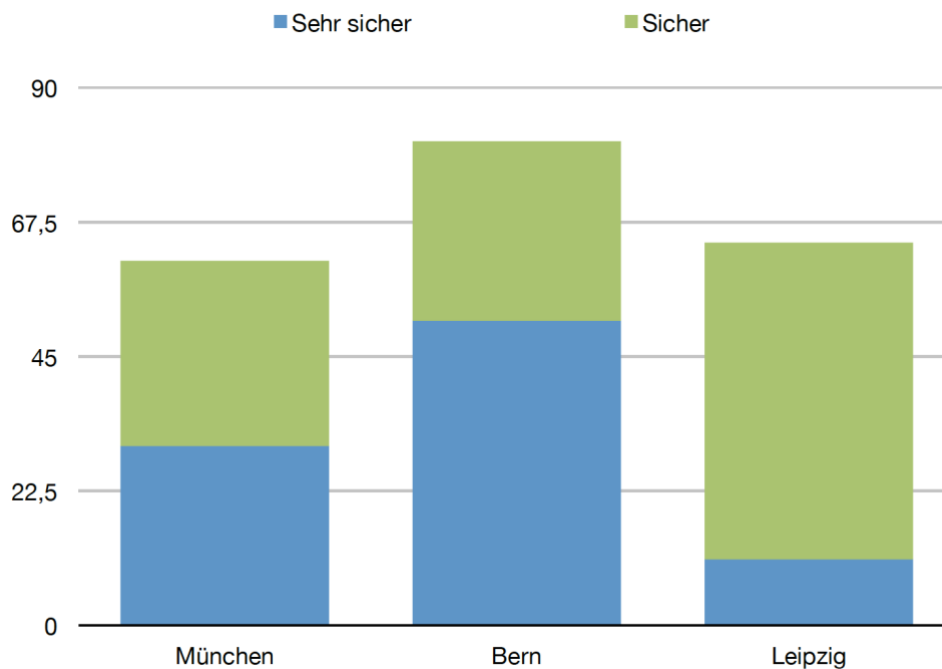
Im Gegensatz dazu ist in Bern eine viel höhere Sicherheitsrate in der Dunkelheit wahrzunehmen. 81 Prozent der Befragten meint, er fühle sich sehr oder ziemlich sicher in der Dunkelheit innerhalb der Stadt unterwegs. Nur 3 Prozent der Befragten hat die Frage nicht beantwortet oder ist nie nachts unterwegs. Obwohl Bern den 14. Platz erreicht hat, sind diese Ergebnisse wesentlich besser als in München.

In Leipzig ist die Sicherheit nachts in den letzten Jahren nach der Meinung der Befragten gefallen. 2007 fühlten sich noch 11 Prozent „sehr sicher“ und 57 Prozent „sicher“. Das ist bis 2016 von 57 auf 53 Prozent gefallen. Das ergibt in 2016 82 Prozent der Befragten, die sich sicher beziehungsweise sehr sicher fühlen. Wenn das mit der Platzierung verglichen wird, wird deutlich, dass die subjektive Sicherheit in der Nacht im Wohnbereich nicht ausschlaggebend bei der Mercer Studie ist (Leipzig: 60. Platz).

Sicherheits- und Unsicherheitsgefühle im öffentlichen Raum hängen von sehr vielen unterschiedlichen Faktoren ab. Einer der beeinflussenden Faktoren ist die Angst vor der Dunkelheit, die Achluophobie. Andererseits steht die Kriminalitätsrate im starken Zusammenhang mit dem Sicherheitsgefühl der Einwohner. Die Steigung der nächtlichen Unsicherheit bei den Befragten von Leipzig kann auch dessen Weges interpretiert werden. Trotz der

vielen ausschlaggebenden Faktoren ist es feststellbar, dass die Klassifikation der Städte von vielen Kriterien abhängt.

Um diese Unterschiede besser zu Visualisieren haben wir ein Diagramm der drei untersuchten Städte erstellt:



Es wird klar, dass in Bern unabhängig der Platzierung (14. Platz) die höchste Sicherheit in der Nacht herrscht. Diese Reihenfolge der drei genannten deutschsprachigen Städte (München vor Bern und Leipzig) besitzt keine Gültigkeit, wenn man nur ein Kriterium für Lebensqualität heranzieht.

Abb. 4: Text der Gruppe „Die Bücherwürmer“

In der ersten Kategorie aus dem Raster von Becker-Mrotzek und Böttcher (2014), welche die *Rechtschreibung und Zeichensetzung* betrifft, gab es in dem Text nur einen Fehler, der die Groß- und Kleinschreibung betrifft („zu Visualisieren“).

Hinsichtlich der *Grammatikalität* des Textes fällt vor allem auf, dass die Schüler_innen zwar großteils korrekte Sätze bildeten, teilweise vergaßen sie jedoch ein Verb und einen Konnektor („..., er fühle sich sehr oder ziemlich sicher in der Dunkelheit innerhalb der Stadt unterwegs.“ anstelle von „..., er fühle sich sehr oder ziemlich sicher, wenn er in der Dunkelheit innerhalb der Stadt unterwegs sei.“). In dem gleichen Satz trat auch ein *Kongruenzfehler* auf („81% der Befragten meint, er fühle sich sehr oder ziemlich sicher [...]“). Daneben gibt es einen einzigen *Kasus-Fehler* („61 Prozent der Befragten der Mercer Studie wählten den Option [...]“), einen Fehler bezüglich der Verwendung eines *Pronomens* („ist es feststellbar“) sowie eine falsche Verwendung einer *Präposition* („im starken Zusammenhang“).

Der verwendete *Wortschatz* ist teilweise sehr komplex und elaboriert, es gibt jedoch auch einige Sätze, die sehr alltagssprachlich formuliert wurden und sich eher an der gesprochenen als an der geschriebenen Sprache orientieren, wie z.B.: „Das ist bis 2016 von 57 auf 53 Prozent gefallen.“.

Auch der *Satzbau* ist größtenteils angemessen komplex, unter Berücksichtigung der bereits erwähnten Fehler.

Positiv hervorzuheben ist die ausführliche Darstellung der drei Städte und die mit einigen Einschränkungen gut gelungene Vermittlung einer *Gesamtidee des Textes*. Der *Aufbau* ist nachvollziehbar, die Schüler_innen formulierten eine kurze Einleitung und erklärten den Leser_innen so, was diese erwartet. Der Inhalt des Fazits bezieht sich jedoch nur mehr auf eine der drei Städte, hier wäre eine Zusammenfassung der Ergebnisse und eine kurze Darstellung der tatsächlichen Reihung angemessen gewesen. Das Diagramm wiederum ist sehr anschaulich, es zeigt, dass die Schüler_innen die Texte genau gelesen haben und sich Gedanken darüber machten, wie die Fülle an Zahlen von Leser_innen auf einen Blick erfasst werden kann.

Der *Umfang* der Arbeit ist angemessen, allerdings enthält der Text auch einige Informationen, die nicht unbedingt essentiell sind. Angaben zu den Rahmenbedingungen der Studie fehlen im Text hingegen, wie auch schon bei den beiden vorherigen Gruppen festgestellt wurde.

Das gewählte *Textmuster* ist prinzipiell angemessen, allerdings wäre, wie bereits erwähnt, ein Fazit, in dem die Ergebnisse zusammenfassend präsentiert werden, sehr hilfreich für das Textverständnis gewesen. Auch der *Textaufbau* ist logisch und beinhaltet deutliche Absätze, die unterschiedliche Inhalte voneinander trennen.

Der Text enthält keine Gedankensprünge und ist, bis auf das fehlende Fazit, in sich kohärent. Das Diagramm, das an einer inhaltlich passenden Stelle eingefügt wurde (nachdem die Daten der drei Städte präsentiert wurden), hätte von den Schüler_innen als Basis für ein abschließendes Fazit herangezogen werden können, da sie die Ergebnisse ohnehin bereits ausgewertet haben, womit der Text einen passenden Abschluss erhalten und das Kriterium der angemessenen *thematischen Entfaltung* noch besser erfüllt hätte.

Die *Leser_innenführung* gelang den Schüler_innen, mit Ausnahme des Fazits, sehr gut. Sie erwähnten zu Beginn erneut, was die Leser_innen in dem Text erwartet, erläuterten die Fragestellung und die Ziele des Textes und was sie selbst vorhaben. Es ist zu jedem Zeitpunkt klar, welche Inhalte behandelt werden. Im Unterschied zu

den anderen Gruppen nennen sich die Schüler_innen in diesem Text vergleichsweise häufig selbst („In unserem Vergleich“ oder „haben wir“), sie beziehen jedoch keine *Position*.

Der Aufbau des Textes sowie die Erstellung des Diagramms legen die Annahme nahe, dass die Schüler_innen ihren Text *geplant* haben, auch wenn sie in ihrem Forschungsbericht keine konkreten Hinweise dafür nennen. Zudem wirkt der Text, als hätten die Schüler_innen ihn zumindest in Ansätzen *überarbeitet*, da er relativ wenige Fehler beinhaltet und sprachlich überwiegend korrekt verfasst wurde.

Die Erstellung des Diagramms kann durchaus als *kreative Lösung* gewertet werden, mit Hilfe derer Informationen aus dem Text leichter entnommen werden können, und der Text wirkt insgesamt sehr durchdacht. Dies zeigt sich an den Bemühungen, die Informationen aus den Vorlagentexten möglichst ausführlich in den eigenen Text zu integrieren.

Das erste Kriterium in Winters Raster (2016) fokussiert die *hauptsächliche Leistung* der Arbeit, die bei der Gruppe „Die Bücherwürmer“ vor allem in der gelungenen Leser_innenführung und der Einbindung eines anschaulichen Diagramms in ihren Text bestand. Die *hauptsächliche Schwäche* wiederum zeigte sich an der Schwierigkeit, eine Unterscheidung zwischen für das Textverständnis relevanten und weniger relevanten Informationen zu treffen.

Hinsichtlich der *Verwendung der vorgegeben Texte* ist zunächst festzuhalten, dass auch diese Gruppe nur ein einziges Mal in ihrem Text zitierte und dabei Informationen zu den Rahmenbedingungen der Mercer Studie nicht erwähnte (Erhebungszeitraum, Anzahl der Befragten Personen, methodische Vorgehensweise, etc.). Die Struktur bzw. der Aufbau des Textes legt nahe, dass sich die Schüler_innen stärker an den Ausgangstexten orientierten als beispielsweise die übrigen drei Gruppen, wenngleich fehlende Zitate die Nachvollziehbarkeit, woher die einzelnen Informationen tatsächlich stammen, erschweren.

Die Schüler_innen brachten in ihrem Text keine *eigenen Argumente* vor (wurde auch nicht verlangt), sie führten jedoch ein *Beispiel* für einen Faktor an, der laut Mercer Studie als ausschlaggebend für nächtliche Unsicherheitsgefühle gewertet werden kann: die Angst vor der Dunkelheit. Das Beispiel ist an dieser Stelle passend und stellt eine gut gewählte Ergänzung zu der Fülle an zuvor präsentierten Zahlen und Daten dar.

Wie bereits erwähnt, verwendeten die Schüler_innen in ihrem Text nur ein einziges *Zitat*, das sie jedoch in eher unüblicher Weise gestalteten: Anstelle der Jahres- und Seitenzahl wurden die Kapitelnummer sowie die Zeilen, über die sich das Zitat im Originaltext erstreckt, angegeben. Hier lag offensichtlich ein Missverständnis vor, oder die Schüler_innen haben die Regeln für gängige Zitierweisen übersehen, die das Projektteam ihnen gemeinsam mit der Aufgabenstellung austeilte.

Literaturangaben finden sich auch in diesem Text nicht, da sie vom Projektteam selbst auf dem Angabenblatt bereitgestellt wurden.

Zuletzt wurde der Text der Gruppe „Die Bücherwürmer“ mit Göpferichs Raster (2014) analysiert. In der Kategorie *Kollokationen* produzierten die Schüler_innen lediglich einen Fehler („ist die Sicherheit gefallen“ anstelle von „gesunken“), im Hinblick auf *zusammengesetzte Wörter* gab es im Text hingegen keine Fehler, ebenso wie in den Kategorien *Illokution und Modalität* sowie *Redundanz*.

In der Kategorie *Präpositionen* produzierten die Schüler_innen ebenfalls lediglich einen Fehler („im starken Zusammenhang“ anstelle von „in einem starken Zusammenhang“). Zu Beginn erwähnten die Schüler_innen erneut, wovon ihr Text handelt, allerdings verwendeten sie hier als *Zeitform* das Präsens, obwohl das Präteritum angemessener wäre. Ansonsten wurden die Zeitformen richtig verwendet. In der Kategorie *Aspekt* produzierten die Schüler_innen keine Fehler, ebenso wie in den Kategorien *Modus, Aktiv/Passiv, Valenz* sowie *Infinitiv*.

Hinsichtlich der *Kasus-Verwendung* enthält der Text nur einen Fehler („61% der Befragten wählten den Option [...]“); gleiches gilt für die Kategorie *Kongruenz* („81% der Befragten meint, er fühle sich sehr oder ziemlich sicher [...]“).

In einem Absatz, in dem die Ergebnisse der Studie zur Stadt Leipzig präsentiert werden, verwendeten die Schüler_innen in drei aufeinanderfolgenden Sätzen den Artikel „das“ bzw. den Konnektor „wenn“ in Verbindung mit dem Artikel „das“ als Satzbeginn, wodurch nicht mehr eindeutig nachvollzogen werden kann, worauf sich der Inhalt tatsächlich bezieht. Dies kann als zu hoher Grad an *Implizitheit* im Text gewertet werden. Zudem sind die Satzanfänge redundant und wirken sich dadurch eher negativ auf den Lesefluss aus.

Insgesamt wurde der Text im Vergleich mit den anderen drei Gruppen vor allem inhaltlich am ausführlichsten gestaltet (besonders die Einbindung eines Diagramms ist hervorzuheben), und auch der Aufbau sowie die Struktur des Textes zeigen eine

intensivere Auseinandersetzung mit den vom Projektteam zur Verfügung gestellten Ausgangstexten.

Die Schüler_innen orientierten sich in manchen Passagen jedoch noch sehr an der Alltagssprache, wodurch deutlich wird, dass die längerfristige Beschäftigung mit wissenschaftlichen Texten, die typische, domänenspezifische Prozedurausdrücke enthalten, einen wesentlichen Bestandteil in der Entwicklung einer wissenschaftlichen Textkompetenz darstellt.

Die Gruppe „Die Bücherwürmer“ verfasste ihren Text ebenfalls im Objekt-Format und orientierte sich dabei an dem vorgegebenen Makro-Aspekt „gefühlte psychische Sicherheit, wenn alleine in der Gegend bei Dunkelheit unterwegs“. Die Schüler_innen gestalteten ihren Vergleich sehr ausführlich, sie bauten sogar ein Diagramm zur Veranschaulichung der Ergebnisse ein und strukturierten den Text durch insgesamt sechs unterschiedliche Informationseinheiten. In ihrem Vergleich verwendeten sie sowohl symmetrische als auch asymmetrische Informationen, die sie jedoch ausschließlich aus den Vorlagentexten übernahmen. An den asymmetrischen Informationen, welche die Schüler_innen in ihrem Text präsentierten, wird bereits deutlich, dass sie mit der Fülle an Informationen aus den Vorlagentexten etwas überfordert waren und Schwierigkeiten dabei hatten, relevante bzw. weniger relevante Informationen zu filtern. Da jedoch die wesentlichen Informationen, die für den Vergleich der drei Städte notwendig sind, im Text erwähnt werden, können die Ergebnisse sowie das Diagramm dennoch nachvollzogen werden.

Auch diese Gruppe orientierte sich bezüglich des Inhalts stärker an den Ausgangstexten als etwa „Die Geografinnen“, in sprachlicher Hinsicht bleibt der Text jedoch größtenteils nahe an der Alltagssprache, was u.a. an inkorrekten Formulierungen deutlich wird (z.B.: „81 Prozent der Befragten meint, er fühle sich [...]“). Die sechs unterschiedlichen Informationseinheiten wurden relativ ausgewogen gestaltet, allerdings verliert der Text durch die Verwendung asymmetrischer Informationen etwas an Kohärenz. Zudem verlieren die Informationen, die jeweils nur für eine der drei Städte präsentiert wurden, dadurch auch etwas an Relevanz, da diese ohnehin nicht direkt verglichen werden können. Positiv hervorzuheben ist jedenfalls die Verwendung des Diagramms, die bereits verdeutlicht, dass die Gruppe sich intensiv mit den Ausgangstexten beschäftigte und ihren Text vermutlich auch etwas mehr plante als die anderen Gruppen. Zudem wird der Vergleich der drei Städte durch die

Transformation in ein Diagramm für die Leser_innen auf einen Blick nachvollziehbar und stellt eine kreative, selbstständige Umsetzung der Aufgabe dar.

Leider fasste die Gruppe ihre Erkenntnisse nicht mehr in einem abschließenden Fazit zusammen, wodurch der Text etwas abrupt endet, im Gegensatz zu den anderen Gruppen beantworteten „Die Bücherwürmer“ jedoch die Frage, ob die Reihung der drei Städte aus der Mercer-Studie auch dann Gültigkeit besitzt, wenn nur ein Kriterium für den Vergleich herangezogen wird. Informationen zur Erhebung bzw. Auswertung der Daten sowie eine Stellungnahme zu möglichen Einschränkungen in der Vergleichbarkeit der drei Städte fehlt jedoch auch in diesem Text.

Die Organisationsstruktur des Textes ist zwar überwiegend angemessen, allerdings wurde auch bei dieser Gruppe deutlich, dass die Schüler_innen noch Schwierigkeiten dabei hatten, die jeweils relevanten und weniger relevanten Informationen aus den Ausgangstexten zu filtern und für alle drei Städte dieselben Informationen bereitzustellen, um diese auch tatsächlich miteinander vergleichen zu können.

Ehe die Ergebnisse der Analyse ausführlich diskutiert werden, folgt die Auswertung des letzten Textes der Gruppe „Drei Musketiere“.

6.4 Text der Gruppe „Drei Musketiere“

Bei der Analyse des Textes wurde deutlich, dass diese Gruppe die größten Schwierigkeiten damit hatte, die Aufgabenstellung angemessen umzusetzen und die Informationen aus den Ausgangstexten in ihren eigenen Text zu transferieren.

Sicherheitsempfinden – drei deutschsprachige Städte im Vergleich

Die Mercer Studie (2018a) kam im Jahr 2018 zum neunten Mal in Folge zum Schluss, dass Wien bei einer Bewertung auf Basis von 39 Kriterien in 10 Kategorien die lebenswerteste Stadt ist (Mercer 2018b). Auch andere deutschsprachige Städte werden in dem Ranking von insgesamt 450 analysierten Städten berücksichtigt, schneiden dabei aber ganz verschieden ab.

So liegt beispielsweise München ganz knapp hinter Wien auf dem dritten Platz, die deutsche Stadt Leipzig hingegen reiht sich erst auf dem 60. Platz ein. Bern als Beispiel für eine Schweizer Stadt schneidet hingegen deutlich besser ab und nimmt den 14. Rang ein (Mercer 2018a).

Im vorliegenden Vergleich gilt das Interesse nun konkret der Fragestellung, inwieweit diese Reihenfolge der drei genannten deutschsprachigen Städte (München vor Bern und Leipzig) auch Gültigkeit besitzt, wenn man nur ein Kriterium für Lebensqualität heranzieht. Gewählt wurde dafür das Kriterium des Sicherheitsempfindens, das laut einer vergleichenden Studie (Garcia Diez 2015) in mehreren Initiativen zur Ermittlung von Lebensqualität herangezogen wird. Konkret belegt Garcia Diez (2015: 18) die „gefühlte psychische Sicherheit, wenn alleine in

der Gegend bei Dunkelheit unterwegs“ als berücksichtigten Faktor in mindestens drei der von ihr untersuchten Lebensqualitätsstudien.

DEN TEXT AB HIER FORTSETZEN...

Wir haben über drei verschiedene deutschsprachige Städte nämlich München, Bern und Leipzig gelesen. Der einzige Faktor, den wir betrachtet haben war das Sicherheitsgefühl in dem Wohngebiet, in öffentlichem Raum und öffentlichen Verkehrsmitteln. Wir möchten erklären, dass die faktische Sicherheit nicht immer mit der wahrgenommenen Sicherheit übereinstimmt.

Als erstes haben wir einiges über München erfahren. Die Mehrheit der Befragten fühlt sich Zuhause bzw. im eigenen Wohnviertel sicher oder sogar sehr sicher. Selbstverständlich gibt es grosse Unterschiede zwischen Tags und Nachts: Die grösste Unsicherheit besteht vor allem Nachts in Grün- oder Parkanlagen. In Verkehrsmitteln fühlen sich zirka ein Drittel der Befragten sehr unsicher.

Im Gegensatz zu München haben Menschen in Bern keine Angst davor, Nachts im eigenen Quartier alleine zu aufenthalten. Nur 3 oder 5 Prozent der Befragten vertreten nicht dieselbe Meinung. Ausserdem haben Kriminalität und Migrationsprobleme eine niedrige Bedeutung.

Leipzig war die letzte Stadt, die wir uns angeschaut haben. Eine der grössten Bedeutung hat die Polizeiarbeit für das Sicherheitsempfinden. Seit 2013 spielen Kriminalität und Sicherheit in der Stadt eine wichtige Rolle, weil ein Drittel der Befragten sich Sorgen um die Zunahme der Kriminalität machen. Jeder 17. LeipzigerIn erlebt Unsicherheit tagsüber. Wir behaupten, dass mit dem Alter das Unsicherheitsgefühl bedeutend steigt.

Als Zusammenfassung sind wir der Meinung, dass Bern und München laut diesem Aspekt das gleiche Sicherheitsniveau erreichen. Leipzig soll sich im Bereich der Kriminalität und Sicherheit sowohl verbessern als auch entwickeln.

Abb. 5: Text der Gruppe „Drei Musketiere“

Begonnen wurde die Analyse ebenfalls mit dem Raster von Becker-Mrotzek und Böttcher (2014), in dem die Kategorien *Rechtschreibung und Zeichensetzung* als erstes genannt werden. Zunächst fällt auf, dass die Schüler_innen Umlaute überwiegend als doppelte Vokale realisierten („Staadte“ oder „Kriminalitaat“), dies jedoch nicht durchgängig im gesamten Text verwendet wurde („München“ oder „Grünanlage“ wurden richtig gebildet). Die Schüler_innen verwendeten zudem stets zwei „s“ anstelle eines „ß“ („große“ und „grösste“). Auch im Hinblick auf die Groß- und Kleinschreibung produzierten die Schüler_innen Fehler, vor allem bei den Adverbien „nachts“ und „tags“. Bezüglich der *Zeichensetzung* hatten die Schüler_innen vergleichsweise geringe Schwierigkeiten, da lediglich zwei Beistriche im Text fehlen. In der Kategorie *Grammatikalität* zeigte sich, dass die Schüler_innen im Bereich der trennbaren Verben („alleine zu aufenthalten“) sowie bei der Bildung von Steigerungsformen („grössesten“) noch unsicher sind.

Der verwendete *Wortschatz* war überwiegend an der Alltagssprache orientiert („Als erstes haben wir einiges über München erfahren.“), und auch der sprachliche

Ausdruck war häufig nicht angemessen („Als Zusammenfassung sind wir der Meinung, [...]“ oder „Wir haben über drei verschiedene deutschsprachige Staadte naamlich München Bern und Leipzig gelesen.“).

Auch hinsichtlich des *Satzbaus* zeigt sich ein ähnliches Bild: Die Schüler_innen verwendeten vorwiegend kurze Sätze, als Konnektoren wurden ausschließlich „dass“ und „weil“ verwendet. Die Anzahl der Relativsätze ist vergleichsweise gering, weshalb die Komplexität des Textes auf syntaktischer Ebene nicht jener der auszudrückenden Inhalte entspricht.

Die *Leitidee des Textes* ist in Ansätzen erkennbar, allerdings wurde die Aufgabenstellung nur sehr oberflächlich erfüllt. So fehlen nicht nur, wie auch bei den anderen drei Gruppen, jegliche Informationen zu den Rahmenbedingungen der Mercer Studie, sondern auch wesentliche Ergebnisse der Studie zu den drei ausgewählten Städten.

Die „Drei Musketiere“ kamen zudem zu anderen Ergebnissen als die übrigen drei Gruppen, da laut ihnen Bern und München dasselbe Sicherheitsniveau einnehmen und Bern nicht auf den ersten Platz gereiht wurde.

Der *Umfang* und die *Relevanz* des Textes spiegeln diese inhaltlichen Schwierigkeiten wider. Der Text ist nicht nur relativ kurz, die Schüler_innen vergaßen auch, relevante Informationen aus der Mercer Studie zu den beiden Städten München und Leipzig (Sicherheitsgefühl der Bewohner_innen tags bzw. nachts) zu erwähnen.

Das verwendete *Textmuster* entspricht formal in wesentlichen Teilen den Anforderungen, die durch die Aufgabenstellung gestellt wurden (kurze Überleitung, Darstellung der Ergebnisse, Fazit), inhaltlich und sprachlich erfüllt der Text allerdings nur wenige Anforderungen, da er, wie bereits erwähnt, teilweise unvollständig ist und Fehler auf der grammatischen, syntaktischen, orthographischen sowie semantischen Ebene enthält.

Die Schüler_innen verwendeten jedoch Absätze, um verschiedene Inhalte voneinander zu trennen, weshalb der *Textaufbau* im Vergleich zu den eben genannten Schwierigkeiten angemessen ist.

Der *thematische Aufbau* des Textes ist zwar nachvollziehbar, allerdings wird das Verständnis durch fehlende Informationen (s.o.) erschwert. Dies wirkt sich zugleich eher negativ auf die *Textkohärenz* aus, da die Schüler_innen zu den drei Städten sehr unterschiedliche Informationen erwähnten, die sich am Ende nur schwer vergleichen

ließen – vermutlich auch ein Grund für ihr von den anderen Gruppen abweichendes Fazit.

Den Leser_innen wird zu Beginn des Textes erneut das Vorhaben sowie die Forschungsfrage (wenn auch unvollständig) erklärt. Obwohl die Schüler_innen Absätze verwenden, die den Text strukturieren, ist die *Führung der Leser_innen* aufgrund der fehlenden Informationen jedoch nur wenig angemessen.

In Anbetracht der bisher erläuterten Schwierigkeiten, die an dem Text der Gruppe deutlich wurden, liegt es deshalb nahe anzunehmen, dass die Schüler_innen ihren Text kaum im Vorhinein *geplant* oder später *überarbeitet* haben. Der Forschungsbericht der Gruppe spricht ebenfalls für diese Annahme, wobei sie erwähnten, im Rahmen des Projekts hilfreiche Methoden für die Arbeit mit wissenschaftlichen Texten kennengelernt zu haben.

Bezüglich des letzten Kriteriums aus dem Raster von Becker-Mrotzek und Böttcher (2014) kann festgehalten werden, dass der Text der Schüler_innen keine besonderen *kreativen sprachlichen Mittel* enthält und sich, wie bereits erwähnt, vorwiegend an der Alltagssprache orientiert.

In Winters Raster (2016) wird zunächst nach der *hauptsächlichen Leistung* des Textes gefragt, die im Fall der „Drei Musketiere“ darin besteht, dass die Schüler_innen die Aufgabenstellung zumindest in Ansätzen erfüllten. Die drei ausgewählten Städte wurden zwar miteinander verglichen, allerdings variierten die Informationen, welche die Schüler_innen für jede Stadt präsentierten, wodurch die Gegenüberstellung am Ende schwer nachvollziehbar war.

Die *hauptsächliche Schwäche* des Textes wiederum zeigte sich vor allem an einem für die Aufgabenstellung größtenteils unangemessenen sprachlichen Ausdruck, sowie an den grammatikalischen Schwierigkeiten.

Die *vorgegebenen Texte* wurden von den Schüler_innen sehr oberflächlich herangezogen, was nicht nur an der Darstellung der Inhalte deutlich wurde, sondern auch daran, dass keine Zitate oder Quellenangaben verwendet wurden. Insgesamt stellt der Text eine sehr grobe und unvollständige Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Mercer Studie dar, die sich auch sprachlich kaum an den Ausgangstexten orientiert.

Hinsichtlich des *Formulierens und Beantwortens von Fragestellungen* kann festgehalten werden, dass die Schüler_innen die Fragestellung zu Beginn ihres Textes zwar andeuteten, allerdings wird für die Leser_innen an dieser Stelle noch nicht

deutlich, dass es sich um einen Vergleich der drei genannten Städte unter einem bestimmten Kriterium handelt. Zudem ist unklar, ob der letzte Satz der Einleitung eine Behauptung darstellt, oder als Teil der Fragestellung verstanden werden soll („Wir möchten erklären, dass die faktische Sicherheit nicht immer mit der wahrgenommenen Sicherheit übereinstimmt.“).

Die „Drei Musketiere“ formulierten den ersten Satz ihres Fazits als eine Art *Positionierung* („Als Zusammenfassung sind wir der Meinung, [...]“) und verwiesen als *Begründung* auf ihre vorherigen Erläuterungen bezüglich der drei ausgewählten Städte. Sie kamen jedoch, wie bereits erwähnt, zu einem anderen Ergebnis als die drei übrigen Gruppen, was vermutlich der vergleichsweisen ungenauen Lektüre der Ausgangstexte geschuldet ist.

Beispiele wurden von der Gruppe nicht angeführt, sie wurden in der Aufgabenstellung jedoch auch nicht verlangt.

Wie bereits vorhin erwähnt, verwendete die Gruppe in ihrem Text keine *Zitate oder Quellenangaben*, wodurch den Leser_innen die Nachvollziehbarkeit der Inhalte erschwert wird. Da die Schüler_innen in ihrem Forschungsbericht jedoch an zwei Stellen die Bedeutung eines angemessenen Umgangs mit Quellen erwähnten, liegt es nahe anzunehmen, dass sie diesen Aspekt in kommenden Schreibprojekten vermehrt berücksichtigen werden.

Abschließend wurde der Text der „Drei Musketiere“ mit dem Raster von Göpferich (2014) ausgewertet. In der Kategorie *Kollokationen* enthält der Text lediglich einen Fehler („niedrige Bedeutung“), *zusammengesetzte Wörter* wurden von den Schüler_innen jedoch (mit Ausnahme des Verbs „aufhalten“) richtig gebildet. Auch hinsichtlich der verwendeten *Präpositionen* findet sich im Text nur ein Fehler („in öffentlichem Raum“).

In den Kategorien *Illokution und Modalität* produzierten die Schüler_innen zwei Fehler an denen deutlich wird, dass sie mit wissenschaftlichen Textsorten und typischen Phrasen bzw. Prozedurausdrücken noch nicht ausreichend vertraut sind („Wir behaupten, [...]“ sowie „Als Zusammenfassung sind wir der Meinung, [...]“).

Der Text weist zwar keine *Redundanzen* auf, allerdings präsentierten die Schüler_innen, wie bereits erwähnt, teilweise divergierende Informationen zu den drei Städten, wodurch ein Vergleich dieser erschwert wird.

In den Kategorien *Zeit* und *Aspekt* enthält der Text keine Fehler, im Gegensatz zur Kategorie *Kongruenz* („[...]“, weil ein Drittel der Befragten sich Sorgen um die Zunahme der Kriminalität machen.“ sowie „zwischen Tags und Nachts“).

Die Kategorien *Modus*, *Aktiv/Passiv* und *Valenz* wurden von den Schüler_innen korrekt verwendet, in der Kategorie Infinitiv hingegen bildeten die Schüler_innen das Wort „aufzuhalten“ falsch („zu aufenthalten“).

Der Text enthielt zudem einige *semantische* Ungenauigkeiten („Nur 3 oder 5 Prozent der Befragten“ sowie „verbessern als auch entwickeln“).

Insgesamt wurde deutlich, dass die Schüler_innen der Gruppe „Drei Musketiere“ den größten Schwierigkeiten hinsichtlich der Textproduktion gegenüberstanden, sowohl auf sprachlicher als auch auf inhaltlicher Ebene.

Hinsichtlich der Organisationsstruktur gestaltete diese Gruppe ihren Text ebenfalls im Objekt-Format und orientierte sich an dem vorgegebenen Makro-Aspekt „gefühlte psychische Sicherheit, wenn alleine in der Gegend bei Dunkelheit unterwegs“. Die Schüler_innen hatten bei der Präsentation des Vergleichs jedoch deutlich größere Schwierigkeiten als die anderen drei Gruppen, was unter anderem daran erkennbar ist, dass sie keine Prozentzahlen der befragten Personen in den jeweiligen Städten angaben, wodurch die Vergleichbarkeit als auch die Nachvollziehbarkeit ihrer Erläuterungen sehr eingeschränkt wird. Der Text enthält insgesamt fünf unterschiedliche Informationseinheiten, wobei alle verwendeten Informationen ausschließlich aus den Ausgangstexten übernommen wurden. Die Gruppe orientierte sich jedoch sowohl inhaltlich als auch sprachlich kaum an den Vorlagentexten. Da die Schüler_innen für die drei zu vergleichenden Städte großteils asymmetrische Informationen in ihren eigenen Text integrierten und zudem die für den Vergleich wesentlichen Informationen vernachlässigten, ist der Text großteils inkohärent und das Textmuster wurde nicht angemessen umgesetzt. Zudem sind die einzelnen Abschnitte nicht ausgewogen, da etwa für Leipzig mehr Informationen präsentiert werden als für die anderen beiden Städte.

Auch in sprachlicher Hinsicht wurde bei dieser Gruppe deutlich, dass die Aufgabenstellung für sie eine wesentlich größere Herausforderung darstellte als für die übrigen drei Gruppen. Dies zeigt sich sowohl an grammatischen Aspekten als auch am sprachlichen Ausdruck, der sich überwiegend an der gesprochenen Sprache orientiert und Formulierungen oder Prozedurausdrücke aus den Ausgangstexten nicht

berücksichtigt. Auch Zitate – sowohl direkte als auch indirekte – finden sich in diesem Text nicht, was darauf schließen lässt, dass eine Informationsentnahme sowie die anschließende Informationsintegration in den eigenen Text zu diesem Zeitpunkt noch ein weitgehend unerprobtes Feld für die Schüler_innen darstellte. Diese Beobachtungen stärken zudem die Annahme, dass die Gruppe ihren Text nicht im Vorhinein plante und sie deshalb angesichts der Komplexität der Aufgabenstellung und der Vorlagentexte einer Überschreitung ihrer bisherigen Kompetenzen gegenüberstand. Die eben angesprochenen Schwierigkeiten waren möglicherweise auch der Grund dafür, dass die Gruppe kein dem Textmuster angemessenes Fazit formulierte und auch keine näheren Informationen über den Kontext der Befragungen bereitstellte. Wie auch bei den übrigen drei Gruppen fehlen zudem Aussagen darüber, ob die Reihung der drei Städte auch bei der Berücksichtigung eines einzigen Kriteriums Gültigkeit behält und ob bzw. wenn ja welche möglichen Einschränkungen sich in der Vergleichbarkeit der drei Städte ergaben.

Zusammenfassend kann daher festgehalten werden, dass die Aufbereitung des Inhalts bei dieser Gruppe der Aufgabenstellung nicht entsprach und sie die Aufgabe demnach streng genommen nicht richtig umsetzen konnte. Sprachliche und verständnisbezogene Schwierigkeiten bedingten sich hier vermutlich gegenseitig, wodurch ein Text entstand, der noch einer sehr frühen Phase im Schreibprozess zugeordnet werden sollte. Der Text der Gruppe verdeutlichte jedoch auch, dass die Schüler_innen für das Erlernen neuer Textmuster ausreichend Vorbereitung und Zeit benötigen, weshalb v.a. das Lesen von (wissenschaftlichen) Texten, in denen eine derartige Aufgabe angemessen und erfolgreich umgesetzt wurde, zu Beginn mit Sicherheit eine wichtige Unterstützung darstellen kann.

Das folgende Kapitel widmet sich daher erneut eingehend den wichtigsten Erkenntnissen aus der Textanalyse und fasst wesentliche Aspekte sowie Desiderate zusammen.

7. Diskussion der Ergebnisse

Die Auswertung der vier Texte von Schüler_innen mit Deutsch als Fremdsprache der *Österreichischen Schule Budapest* aus dem AaMoL-Projekt erwies sich durchaus als gewinnbringend und ermöglichte hilfreiche Einblicke in die Lern- und Schreibprozesse im Kontext (vor)wissenschaftlicher Textproduktion.

Ehe die Besonderheiten der einzelnen Texte zusammenfassend dargestellt werden, wird jedoch zunächst überprüft, inwiefern die vier ausgewählten Kriterienkataloge bzw. Bewertungsraster für die Analyse sinnvoll waren. An dieser Stelle sollen deshalb all jene Kriterien genannt werden, die sich im Zuge der Analyse für die Aufgabe des Städtevergleichs als relevant erwiesen haben.

Die Kategorien von Göpferich (2014) waren demnach sehr hilfreich für eine genaue Bewertung der einzelnen Teilaspekte, die in den anderen Kriterienkatalogen größtenteils sehr allgemein unter einem Punkt (meist *Grammatik*) zusammengefasst wurden. Unter *Formale Fehler* fasste Göpferich beispielsweise sowohl die *Zeichensetzung*, die *Rechtschreibung* sowie die *Formatierung des Textes*, die Kategorie *Lexikalische Fehler* enthielt sowohl die Kategorien *Semantik*, *Kollokationen*, *zusammengesetzte Wörter*, *Präpositionen*, *Illokution* und *Modalität* sowie *Redundanz*. Unter *Grammatik* fasste Göpferich folgendes: *Zeit*, *Aspekt*, *Kasus*, *Numerus*, *Kongruenz*, *Modus*, *Aktiv* und *Passiv*, *Wortbildung*, *Syntax*, *Valenz*, *Artikel* und *Determinierer*, *Infinitiv* sowie „*secondary subjectivization*“, die jedoch in der Analyse nicht berücksichtigt wurde. Die Kategorie *Aspekt* erwies sich ebenfalls als nicht sinnvoll, da die Textsorte bzw. die Aufgabenstellung keine erzählenden Elemente erforderte und die Schüler_innen mit diesem grammatischen Phänomen vermutlich noch nicht in Berührung gekommen sind (zudem wird der Aspekt im Deutschen nicht als grammatische Kategorie realisiert, sondern mit Hilfe von Adverbien wie etwa „gerade“ oder „immer“).

Mit Ausnahme der Kategorien *secondary subjectivization*, *Aspekt*, *Funktionale-Satz-Perspektive*, *Rhetorik* sowie *Kulturelle Spezifikation* erwiesen sich jedoch alle anderen Kategorien – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß – als hilfreich für die Aufgabe des Städtevergleichs.

Aus dem Bewertungsraster von Becker-Mrotzek und Böttcher (2014) können zusätzlich zu den bereits von Göpferichs Raster (2014) abgedeckten Kriterien die Kategorien *Sprachliche Angemessenheit* bzw. *angemessener Wortschatz*, sowie

Inhalt, Aufbau und *Schreibprozess* übernommen werden, da diese eine detaillierte Einschätzung der Textkompetenz ermöglichen.

Der Katalog von Fröhler (2008) beinhaltet (mit einer Ausnahme) ausschließlich Kategorien, die bereits von Göpferich (2014) und Becker-Mrotzek/Böttcher (2014) angeführt wurden, und da die Frage nach der *Wahl einer passenden Überschrift* für die Aufgabe des Städtevergleichs nicht relevant war, wurde sie in der Analyse auch nicht weiter berücksichtigt.

Winter (2016) wiederum führt einige neue und sehr hilfreiche Kategorien ein. So wird Lehrpersonen mit der Kategorie *Allgemeine Sicht* zunächst ermöglicht, eine globale Einschätzung hinsichtlich der primären Leistung sowie der primären Schwäche eines Textes zu formulieren, ehe sie diese im Detail ausführen. Zusätzlich sind auch die Punkte *Heranziehen der vorgegebenen Texte, Formulieren und Beantworten von Fragestellungen* sowie *Zitierweise* sinnvolle Kategorien im Hinblick auf die Aufgabenstellung, da sie erneut die inhaltliche Ebene fokussieren und sowohl Transferleistungen als auch die Orientierung an Adressat_innen berücksichtigen.

Werden die eben erwähnten Kategorien aller vier Kriterienkataloge zusammengefasst, ergeben diese in Summe 32 Kategorien, womit ein neues Bewertungsraster deutlich länger wäre als die vier einzelnen Raster. Für den Regelunterricht und die Bewertung von Aufsätzen ist die Anwendung eines derart umfangreichen Rasters daher vermutlich zu zeitintensiv, im Rahmen des AaMoL-Projekts waren die Texte jedoch vergleichsweise kurz und wurden zudem in Gruppen verfasst, weshalb die Auswertung nicht allzu viel Zeit in Anspruch nahm.

Für den Unterricht und speziell für die Vorbereitung auf das Verfassen einer Vorwissenschaftlichen Arbeit kann es jedoch mit Sicherheit sinnvoll sein, den Schüler_innen die Bewertungsraster bereits vor dem Schreiben zur Verfügung zu stellen (wie etwa Fröhler 2008 vorschlug) und sie gemeinsam mit ihnen zu besprechen, um ihnen zu ermöglichen, eine Sensibilität für bestimmte sprachliche Aspekte zu entwickeln. Im Hinblick auf den Zeitaufwand (sowohl für Schüler_innen als auch für Lehrpersonen) bieten sich kürzere Texte wie der Städtevergleich jedoch sehr gut an, da durch sie bereits wichtige Teilkompetenzen erarbeitet werden können und so zugleich eine inhaltliche und sprachliche Fokussierung gefördert als auch eine Überforderung auf der Seite der Schüler_innen vermieden werden kann.

Die Tatsache, dass keines der vier Raster speziell für den DaF-Kontext entwickelt wurde, wirkte sich in diesem Fall nicht negativ auf die Analyse aus, da vor allem die

Kriterienkataloge von Göpferich (2014) und Becker-Mrotzek/Böttcher (2014) sehr umfangreich sind, wodurch unterschiedliche sprachliche Ebenen und Aspekte untersucht werden konnten. Zudem wird aus der Zusammenfassung der Analyse-Ergebnisse erneut hervorgehen, dass die Schüler_innen, obwohl sie alle dieselbe Klasse und demnach auch die gleiche Schulstufe besuchten, sehr unterschiedliche Texte produzierten. Dies zeigt bereits, dass Lernende sich auch trotz des Besuchs einer Klasse in sehr unterschiedlichen Phasen eines Lernprozesses befinden können und ihr Bedarf an weiteren Fördermöglichkeiten aus diesem Grund nicht ohne weiteres homogenisiert werden kann.

In diesem Sinn können Aufgaben wie jene des Städtevergleichs ihr Potential vor allem in Form einer Sprachstandserhebung realisieren, die als Anlass dafür dienen kann, den Schüler_innen binnendifferenzierte Hilfestellungen (etwa im Sinne des „Scaffoldings“) für den weiteren Lernprozess anzubieten.

Dass das Ziel der Förderung (vor)wissenschaftlicher Schreib- bzw. Textkompetenz auf der Seite der Schüler_innen, welches Reitbrecht et al. (2018, S. 1) in ihrem Projekt als zentral verstehen, erreicht wurde, zeigte sich vor allem an den Forschungsberichten der einzelnen Gruppen. In diesen hielten die Schüler_innen wesentliche Erkenntnisse fest, die sie sowohl aus dem Vergleich der Herangehensweisen der Lehrperson mit ihren eigenen Arbeitsschritten, als auch aus dem vom Projektteam angeleiteten Workshop gewinnen konnten. Im Hinblick auf die Auswertung und Analyse der Texte ermöglichten die Forschungsberichte zudem einen wertvollen Einblick in die Lernprozesse, die bei den Schüler_innen durch die Teilnahme am AaMoL-Projekt angeregt wurden. Alle vier Gruppen, deren Texte im Rahmen dieser Arbeit untersucht wurden, verfassten ihren Bericht sehr reflektiert und zeigten, dass ihre Aufmerksamkeit im Zuge des Projekts auf wesentliche Aspekte (vor)wissenschaftlicher Schreibprozesse gelenkt wurde.

Der nächste Abschnitt wird nun die wichtigsten Ergebnisse aus der Textanalyse präsentieren und gleichzeitig wird versucht aufzuzeigen, welche Fragen im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht mehr beantwortet werden konnten.

Durch die Analyse der vier Texte wurde deutlich, dass jede Gruppe in unterschiedlichen Bereichen mehr oder weniger fortgeschrittene Kompetenzen besitzt, und die Texte insgesamt sehr heterogen bezüglich ihrer Qualität sind.

Zudem bildeten sich drei unterschiedliche Phasen heraus, die widerspiegeln, wo im Lernprozess sich die Schüler_innen zum Zeitpunkt der Textproduktion befanden. Der

Text der Gruppe „Die Bücherwürmer“ kann demnach einer bereits fortgeschrittenen Phase zugeordnet werden, die Gruppen „Die Apachen“ sowie „Die Geografinnen“ befinden sich in einer mittleren bis frühen Phase, und der Text der „Drei Musketiere“ kann in eine sehr frühe Phase des Lernprozesses eingeordnet werden. Diese erste Erkenntnis ist insofern von großer Bedeutung, als sie auf die Notwendigkeit individualisierter Fördermöglichkeiten verweist und zugleich verdeutlicht, dass Schüler_innen für die Entwicklung von Schreib- und Textkompetenzen ausreichend Zeit benötigen (d.h. mehr, als im Rahmen des AaMoL-Projekts zur Verfügung stand). Da die Schüler_innen im Zuge des AaMoL-Projekts eine materialgestützte Schreibaufgabe bearbeiten sollten, ist bei der Auswertung der dabei entstandenen Texte jedoch nicht nur die grammatische bzw. sprachliche Ebene von Interesse, sondern vor allem auch der Umgang mit den vorgegebenen Texten und Quellen. Wie aus der Analyse mit den vier unterschiedlichen Kriterienkatalogen und Bewertungsrastern zudem hervorging, sind insbesondere die grammatischen Aspekte zu heterogen, um die einzelnen Gruppen sinnvoll miteinander vergleichen zu können. Auch wurden sie ohnehin bereits detailliert dargestellt, weshalb sich der nächste Abschnitt auf jene Gemeinsamkeiten zwischen den vier Gruppen konzentriert, die das Heranziehen der Ausgangstexte betreffen.

Hierbei ist zunächst auffällig, dass alle Gruppen kaum bzw. in einem Fall keine Zitate und/oder Quellenangaben verwendeten. Dies liegt möglicherweise daran, dass den Schüler_innen die Arbeit mit wissenschaftlichen Texten bis zu diesem Zeitpunkt noch weitgehend unvertraut war, und sie somit auch noch nicht daran gewöhnt waren, Gedanken und Aussagen von anderen im eigenen Text auch als solche auszuweisen, um etwa Plagiate zu vermeiden und Inhalte für andere Leser_innen transparent zu gestalten.

Gleiches gilt für Informationen zu den Rahmenbedingungen der Mercer Studie, wie z.B.: der Zeitpunkt der Erhebung, die Anzahl der befragten Personen, die methodische Vorgehensweise bei der Datenerhebung und -auswertung, etc., sowie für mögliche Einschränkungen in der Vergleichbarkeit der drei Städte, denn diese wurden von keiner der vier Gruppen erwähnt. Hier spielten vermutlich ähnliche Gründe wie eben erwähnt eine Rolle, wobei mit Sicherheit auch hinzukam, dass die Schüler_innen bisher erst selten oder nie empirische Daten in einen eigenen Text einbinden mussten. Besonders interessant zu sehen war auch, dass den Schüler_innen die Funktion eines Fazits in einem (vor)wissenschaftlichen Text offensichtlich noch nicht ganz

verständlich war. Die Texte der vier Gruppen sind sich im Hinblick auf den Aufbau sehr ähnlich, jedoch verfasste keine der Gruppen ein Fazit, in dem die wichtigsten Ergebnisse erneut zusammenfassend dargestellt wurden. Teilweise diente das Fazit den Schüler_innen dazu, ihre eigene Meinung bezüglich der Ergebnisse der Studie darzustellen, teilweise wurden nur einzelne, bereits zuvor im Text erwähnte Fakten erneut präsentiert. Auch diese Schwierigkeit ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass den Schüler_innen der Aufbau wissenschaftlicher Textsorten sowie die Funktion einzelner Textteile noch nicht sehr vertraut war.

Das Heranziehen der vorgegebenen Texte ist durch das vorwiegende Fehlen von Quellenangaben in allen vier Texten nur schwer nachvollziehbar, vor allem wenn Leser_innen die Ausgangstexte nicht kennen. Überraschenderweise orientierten sich die Schüler_innen auch sprachlich relativ wenig an den Vorlagentexten, weshalb mehrere Vermutungen naheliegen: Zum einen ist es möglich, dass die Texte für die Schüler_innen sprachlich zu schwer verständlich waren, dass das gewählte Thema zu komplex oder unbekannt war, oder dass sie Schwierigkeiten mit der Aufgabenstellung an sich hatten, wodurch sie bei der Textproduktion und der Auswahl relevanter Informationen überfordert waren.

Hinsichtlich der Planung und Überarbeitung der Texte zeichnete sich innerhalb der vier Gruppen ebenfalls ein sehr ähnliches Bild ab, das sich zudem durch die von ihnen verfassten Forschungsberichte bestätigte. Die Schüler_innen planten ihre Texte kaum, sie verwendeten keine Zusammenfassungen, Notizen oder Tabellen, in der sie wichtige Ergebnisse festhielten (wie etwa die Lehrperson), und dies zeigt sich auch deutlich an den Schreibprodukten. Die Fülle an Informationen und die größere sprachliche und inhaltliche Komplexität der Ausgangstexte erfordern es nahezu, die Texte in kleinere Einheiten zu zerlegen, um die Fragestellung nicht aus den Augen zu verlieren und gleichzeitig relevante sowie weniger relevante Informationen zu filtern. Mit dieser Aufgabe waren die Schüler_innen offensichtlich noch etwas überfordert, was vermutlich ebenfalls auf ihre erst geringe Erfahrung im Hinblick auf den Umgang mit längeren, wissenschaftlichen Texten zurückzuführen ist.

Dieser Umstand verweist jedoch einmal mehr auf die Notwendigkeit, Schüler_innen in der Vorbereitung auf das Verfassen einer Vorwissenschaftlichen Arbeit an prozessorientierte Arbeitsweisen heranzuführen und den Schreibprozess in kleinere Etappen zu zerlegen. Nur so ist es möglich, angesichts der Vielzahl an Informationen und wissenschaftlichen Positionen, die in unterschiedlichen Texten dargestellt werden,

den roten Faden nicht zu verlieren und den eigenen Text stets mit dem Fokus auf die zentrale Fragestellung zu verfassen.

Die nähere Betrachtung der Texte unter dem Aspekt der Organisation und Gestaltung des Vergleichs führte ebenfalls zu wertvollen Einblicken in die Schreibprozesse der Schüler_innen. Dabei wurde vor allem deutlich, dass sowohl die Aufgabenstellung als auch die damit verbundenen Anforderungen ein bisher noch weitgehend unbekanntes Feld darstellten, bei dessen Bearbeitung die Schüler_innen in jedem Fall noch Unterstützung benötigen. Vor allem die Identifikation relevanter Informationen aus den Vorlagentexten sowie die anschließende Integration dieser in den eigenen Text gelang nur in Ansätzen, und auch das Bereitstellen symmetrischer Informationen, die für die Nachvollziehbarkeit eines Vergleichs wesentlich sind, wurde nur von einer Gruppe durchgehend berücksichtigt. Obwohl auf die Ausgewogenheit der einzelnen Informationseinheiten (mit Ausnahme einer Gruppe) weitgehend Rücksicht genommen wurde, zeigte sich dennoch, dass die einzelnen Informationseinheiten großteils unverbunden nebeneinander dargestellt wurden. Das Fehlen eines aussagekräftigen Fazits bei allen vier Gruppen unterstreicht zudem das noch fehlende Wissen über die Funktion einzelner Textbausteine und verweist zugleich auf die Notwendigkeit, Textmuster und Textelemente im Unterricht gemeinsam zu erarbeiten (etwa anhand von geeigneten Beispieltexten), um die Schüler_innen für wesentliche Aspekte zu sensibilisieren.

Um Erfahrungen bezüglich eines angemessenen Umgangs mit wissenschaftlichen Texten zu sammeln (von der Auswahl geeigneter Texte für eine eigene VWA bis hin zum tatsächlichen Schreibprozess und der immer wiederkehrenden Überarbeitungsphasen) benötigen Schüler_innen jedoch auch ausreichend Zeit, insbesondere dann, wenn Deutsch als Wissenschaftssprache in einem vorwiegend fremdsprachlichen Kontext erworben wird.

Die Analyse der Schüler_innentexte verdeutlichte außerdem, dass Lernenden nicht nur differenzierte Fördermöglichkeiten angeboten werden sollten, sondern dass eine Differenzierung bereits bei der Bewertung und Beurteilung von Schreibprodukten beginnen sollte, anhand derer unterschiedliche Angebote zur Unterstützung entwickelt werden können. Dies bedeutet, dass die jeweilige Phase, in der sich Lernende aktuell im Lernprozess befinden, berücksichtigt werden sollte, um als Lehrperson einen möglichst umfassenden Eindruck der momentanen Kompetenzen zu erhalten.

Eng damit verbunden sind zudem folgende Fragen, denen im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht mehr nachgegangen werden konnte: Wie können grammatische und inhaltliche Aspekte mit dem Fokus auf das Verfassen (vor)wissenschaftlicher Texte gleichzeitig und nachhaltig (d.h. mit dem Blick auf tertiäre Bildungswege) gefördert werden? Welche zusätzlichen Unterstützungen können Schüler_innen mit Deutsch als Fremdsprache vor und während des Schreibprozesses angeboten werden? Was gilt es seitens der Lehrpersonen (Fach- und Sprachlehrende) noch zu berücksichtigen?

Im Anschluss an dieses Kapitel folgt abschließend ein Fazit der gesamten Arbeit, in dem alle wichtigen Ergebnisse zusammenfassend dargestellt werden.

8. Fazit

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden zwei aktuelle, schreibdidaktische Projekte untersucht, deren Ziel es war, die (vor)wissenschaftliche Textkompetenz von Schüler_innen zu erheben als auch zu fördern.

Dabei wurde unterschiedlichen Fragestellungen nachgegangen und gleichzeitig versucht, vorhandene Forschungslücken zu schließen.

Das Projekt von Bushati et al. (2018) wurde im Hinblick auf den Einbezug von Ansätzen einer prozessorientierten Schreibdidaktik untersucht, weshalb vor allem das methodisch-didaktische Design der Interventionsstudie sowie die Aufgaben, welche die Schüler_innen innerhalb der vier unterschiedlichen Module absolvieren sollten, im Vordergrund standen. Die Produkte der Schüler_innen waren für die Beantwortung der Fragestellung hingegen zweitrangig.

Bereits an den Namen der vier Module konnte abgelesen werden, dass sich die Interventionsstudie nur dem eigentlichen Schreibprozess widmete, die Phasen der *Orientierung und Planung*, der *Recherche-*, *Material- oder Datensammlung*, der *Überarbeitung* sowie der *Korrektur* (vgl. Kruse 2005, S. 188) wurden jedoch nicht berücksichtigt. Da das Projektteam für die Durchführung der Interventionsstudie lediglich einen sehr begrenzten zeitlichen Rahmen zur Verfügung hatte (12 Einheiten), ist es nachvollziehbar, dass die Auswahl geeigneter Texte bereits im Vorhinein getroffen wurde, allerdings stellt gerade diese Phase einen wesentlichen Schritt im Schreibprozess dar. Gleiches gilt für das Finden eines passenden Themas sowie einer dazugehörigen Fragestellung, die im Zuge einer Vorwissenschaftlichen Arbeit sinnvoll bearbeitet werden kann: Auch dieser Schritt, der noch vor der Recherche geeigneter Literatur durchgeführt werden muss, wurde den Schüler_innen vom Projektteam abgenommen. Da dies jedoch vermutlich jene Aufgaben sind, die den Schüler_innen noch am wenigsten vertraut sind und bei denen sie daher besondere Unterstützung und Anregungen bräuchten, klammerte die Interventionsstudie wichtige Vorarbeit aus. Die Schüler_innen wurden zwar in kleinen Etappen an die eigenständige Textproduktion herangeführt, was durchaus dem Grundgedanken einer prozessorientierten Schreibdidaktik entspricht, allerdings wurde der Umfang sowie der zeitliche Aufwand, der mit der Planung und dem Verfassen einer VWA verbunden ist, insgesamt relativ verkürzt und komprimiert vermittelt.

Die Arbeit am Material selbst stellt natürlich auch einen wesentlichen Schritt im Schreibprozess dar, der eine ebenso intensive Vor- als auch Nachbereitung erfordert. Sowohl am Beispiel der Interventionsstudie von Bushati et al. (2018) als auch im Rahmen des AaMoL-Projekts wurde aus diesem Grund die Bedeutung der jeweiligen Ausgangstexte sichtbar, die den Lernenden als authentischer, wissenschaftssprachlicher Input dienen. Nur durch den regelmäßigen Kontakt mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Textsorten wird es für die Schüler_innen möglich, domänenspezifische Prozedurausdrücke kennenzulernen und diese schließlich auch für ihre eigenen Texte zu übernehmen.

Der Aufbau der vier Module und die entwickelten Aufgaben aus dem Projekt von Bushati et al. (2018) können, trotz aller Kritikpunkte, dennoch als Ausgangspunkt für die Erarbeitung weiterer Materialien verstanden werden, die sich den anderen Kernphasen einer prozessorientierten Schreibdidaktik widmen, wodurch die Schüler_innen von Beginn an im Schreibprozess begleitet werden könnten. Dass dies jedoch bedeutend mehr Zeit erfordert, als für die Interventionsstudie zur Verfügung stand steht außer Frage, womit eine weitere Erkenntnis aus der Analyse des Projekts von Bushati et al. (2018) angesprochen wird: Die Entwicklung einer wissenschaftlichen Textkompetenz muss Schüler_innen über einen längeren Zeitraum (idealerweise über die ganze Oberstufe) hinweg ermöglicht werden. Der Einbezug prozessorientierter Ansätze erfordert ohnehin, dass Schüler_innen mehr Zeit für alle Phasen eines Schreibprozesses zur Verfügung gestellt wird, und individuelle Unterschiede zwischen Lernenden sollten dabei ebenfalls berücksichtigt werden.

Aus der Analyse der Texte von Schüler_innen der *Österreichischen Schule Budapest*, die am AaMoL-Projekt teilnahmen, konnten ebenfalls wertvolle Erkenntnisse gewonnen werden.

Das Projekt war nicht nur durch den Einbezug des DaF-Kontexts besonders interessant, sondern auch durch die Berücksichtigung der Perspektive der Lehrpersonen, die ebenfalls eine wesentliche Rolle in der Begleitung vor, während und nach dem Schreibprozess einnehmen.

Die Analyse der vier Texte mit vier unterschiedlichen Kriterienkatalogen bzw. Bewertungsrastern zeigte einerseits, dass eine kurzfristige Beschäftigung mit wissenschaftlichen Texten nur marginalen Einfluss auf den Lernprozess von

Schüler_innen ausüben kann, und dass vor allem in Kontexten, in denen die Wissenschaftssprache Deutsch in weitgehend fremdsprachlichen Settings erlernt wird, ausreichend Zeit für eine intensive Beschäftigung mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Textsorten notwendig ist. Hinzu kommt, dass die Schüler_innen parallel auch in ihrer L1 eine (vor)wissenschaftliche Textkompetenz entwickeln, wodurch sie in zweifacher Hinsicht gefordert sind.

Vor allem durch die Analyse der Texte aus dem AaMoL-Projekt wurde zudem deutlich, dass eine differenzierte, an den Bedürfnissen der Lernenden orientierte Vorbereitung und Unterstützung während des Schreibprozesses von großer Bedeutung ist, um diesen angesichts der neuen Herausforderungen eine positive Weiterentwicklung ihrer Schreib- und Textkompetenzen zu ermöglichen. Dies betrifft vor allem Textmuster bzw. Textsorten, mit denen Schüler_innen noch keine bzw. kaum Erfahrungen gemacht haben: Hier sind Lehrpersonen besonders gefordert, wesentliche Aspekte gemeinsam mit den Lernenden zu erarbeiten und sie dadurch bereits vor dem eigentlichen Schreibprozess zu unterstützen.

Nicht zuletzt bleibt jedoch die Forderung nach einem umfassenden schreibdidaktischen Konzept aufrecht, das alle jene Erkenntnisse, die bereits im Zuge der beiden eben vorgestellten Projekte gewonnen wurden, berücksichtigt und an diese anknüpft – sowohl für DaZ- als auch für DaF-Kontexte. Besonders im Hinblick auf spätere universitäre Ausbildungswege erscheint es sinnvoll, bereits im schulischen Umfeld Grundkompetenzen in verschiedenen wissenschaftlichen Feldern zu erlernen (womit auch Fachlehrende verstärkt gefordert wären) und diese über einen längeren Zeitraum hinweg zu erproben und zu entwickeln.

Das AaMoL-Projekt sowie die Interventionsstudie von Bushati et al. (2018) stellen in jedem Fall sehr positive Beispiele zweier schreibdidaktischer Konzepte dar, die als Grundlage für die weitere Forschung in diesem wissenschaftlichen Feld dienen können, welches sich hoffentlich zu Gunsten der Schüler_innen und auch der Lehrenden ständig weiterentwickeln wird.

Bibliographie

Abraham, Ulf; Baurmann, Jürgen; Feilke, Helmuth (2015): „Materialgestütztes Schreiben“; In: *Praxis Deutsch*, Vol.42 (251), S. 4-12.

Ballis, Anja (2018): „DaZ-Schreibdidaktik – Ein Überblick“, In: Gießhaber, Wilhelm; Schmölzer-Eibinger, Sabine; Roll, Heike; Schramm, Karen (Hrsg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*. Berlin, Boston: de Gruyter. S. 267-281.

Bundesministerium für Bildung (2016): *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Vorwissenschaftliche Arbeit. Unverbindliche Handreichung für das Prüfungsgebiet „vorwissenschaftliche Arbeit“ (VWA)*. Abrufbar unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfwwa_22700.pdf [letzter Zugriff: 19.05.2019]

Bushati, Bora; Ebner, Christopher (2015): „Wie baut man eine Hundehütte? Das Unterrichtsmodul ‚Wissenschaftliches Schreiben‘ mit Fokus auf Studierende mit Deutsch als Zweitsprache“; In: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Thürmann, Elke (Hrsg.): *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster [u.a.]: Waxmann. S. 267-293.

Bushati, Bora; Ebner, Christopher; Niederdorfer, Lisa; Schmölzer-Eibinger, Sabine (2018): *Wissenschaftlich schreiben lernen in der Schule*. Schneider Verlag Hohengehren.

Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid (2006): *Schreibkompetenzen entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid (2006): *Schreibkompetenzen entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Cahn, Michael (1991): *Der Druck des Wissens. Geschichte und Medium der wissenschaftlichen Publikation*. Wiesbaden: Reichert.

Chenoweth, N. Ann; Hayes, John R. (2001): „Fluency in Writing: Generating Text in L1 and L2“; In: *Written Communication*, Vol. 18, S. 80–98.

Eco, Umberto (1991): *Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt*. Heidelberg: Müller.

Ehlich, Konrad (1993): „Deutsch als fremde Wissenschaftssprache“; In: Wierlacher, A. et al. (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Vol. 19, München, Iudicium. S. 13-42.

Feilke, Helmuth (2014): „Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren“; In: Bachmann, Thomas; Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Freiburg: Fillibach. S. 11-34.

Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin; Rezat, Sara; Steinmetz, Michael (2016): *Materialgestütztes Schreiben lernen: Grundlagen – Aufgaben – Materialien: Sekundarstufe I und II*. Braunschweig: Schroedel.

Fröhler, Horst (2008): *Texte verfassen – Texte beurteilen. Eine zeitgemäße Didaktik des Schreibens für die Schulstufen 2-9*. Wien: HF-Verlag.

Flower, Linda S.; Hayes, John R. (1981): „A cognitive process theory of writing“; In: *College Composition and Communication*, Bd. 32, S. 365-378.

Gantefort, Christoph (2018): „Diagnostik im schulischen Kontext: Schwerpunkt Textmuster“; In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 215-228.

Göpferich, Susanne (2014): „Methods of measuring students' text production competence and its development in writing courses“; In: Knorr, Dagmar; Heine, Carmen; Engberg, Jan (Hrsg.): *Methods in writing process research*. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag. S. 187-210.

Grafton, Anthony (1995): *Die tragischen Ursprünge der deutschen Fußnote*. Berlin: Berlin Verlag.

Graham, Steve; Hebert, Michael (2011): „Writing to Read: A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instruction on Reading“; In: *Harvard Educational Review*, 81(4), S. 710-744.

Grießhaber, Wilhelm (2014): „Schreiben in der Zweitsprache Deutsch“; In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 228–238.

Grießhaber, Wilhelm (2018): „Zweitspracherwerb und Diagnose des Schreibens in der Zweitsprache“; In: Grießhaber, Wilhelm; Schmölzer-Eibinger, Sabine; Roll, Heike; Schramm, Karen (Hrsg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*. Berlin, Boston: De Gruyter. S. 17-32.

Gruber, Helmut; Huemer, Birgit; Wetschanow, Karin (2014): „Die Vorwissenschaftliche Arbeit - Annäherung an eine Textsorte“; In: *ide. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 38(4), S. 24-34.

Hayes, John R.; Flower, Linda S. (1980): „Identifying the organization of writing processes“; In: Gregg, Lee W.; Steinberg, Erwin Ray (Hrsg.): *Cognitive processes in writing*; Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 3–30.

Hayes, John R. (1996): „A new framework for understanding cognition and affect in writing“; In: Levy, C. Michael (Hrsg.): *The science of writing. Theories, methods, individual differences and application*. Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 1–27.

Karmasin, Matthias; Ribing, Rainer (2017): *Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten. Ein Leitfaden für Facharbeit/ VWA, Seminararbeiten, Bachelor-, Master-, Magister und Diplomarbeiten sowie Dissertationen*. Wien: Facultas.

Karmasin, Matthias; Ribing, Rainer (2018): *Die Vorwissenschaftliche Arbeit von A bis Z*. Wien: Facultas.

Koeppel, Rolf (2016): *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kruse, Otto (2005): *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*; Frankfurt: Campus.

Kruse, Otto; Ruhmann, Gabriela (2006): „Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung“; In: Kruse, Otto; Berger, Katja; Ulmi, Marianne (Hrsg.): *Prozessorientierte Schreibdidaktik: Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Bern, Wien [u.a.]: Haupt.

Nelson Spivey, Nancy (1991): „The Shaping of Meaning: Options in Writing the Comparison“; In: *Research in the Teaching of English*, 25(4), S. 390-418.

Pertzel, Eva; Schütte, Anna Ulrike (2015): „Materialgestütztes informierendes Schreiben“; In: *Deutschunterricht*, 68 (1), S. 4-10.

Petersen, Inger (2014): *Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit*. Berlin: De Gruyter.

Pichler, Christian (2014): „Die Vorwissenschaftliche Arbeit: Zahlen, Daten Fakten. Mit einem Blick auf die Diplomarbeit an BHS“; In: *ide. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*. 38 (4), S. 9–2

Philipp, Maik (2014): *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Philipp, Maik (2017): *Materialgestütztes Schreiben. Anforderungen, Grundlagen, Vermittlung*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese des wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.

Pohl, Thorsten (2011): „Wissenschaftliche schreiben. Begriff, Erwerb und Förderungsmöglichkeiten“; In: *Der Deutschunterricht*, 63(5). S. 45-51.

Pohl, Thorsten (2015): „Wissenschaftliche Schreibkompetenzen zwischen Schule und Universität“; In: Schmölder-Eibinger, Sabine; Thürmann, Eike (Hrsg.): *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster, Westfalen: Waxmann. S. 235–248.

Projektbeschreibung: *Am Modell lernen, als Modell lernen. Ein schreibdidaktisches Konzept für den wissenschaftspropädeutischen Fachunterricht*. (siehe Anhang S. 129)

Reitbrecht, Dawidowicz, Schramm (2018): *Ausschnitt aus dem Poster für die Präsentation des AaMoL-Projekts am Symposium Deutschdidaktik in Hamburg*.

Reither, James A.; Vipond, Douglas (1989): „Writing as collaboration“; In: *College English*, Bd. 51, S. 855-867.

Rheindorf, Markus (2016): „Die Vorwissenschaftliche Arbeit im österreichischen Schulsystem. Überlegungen zu Anforderungen und Betreuung“; In: Bräuer, Christoph; Brinkschulte, Melanie (Hrsg.): *Akademisches Schreiben - Lehren und Lernen*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr. S. 13– 39.

Schindler, Kirsten; Fischbach, Julia (2015): „Zwischen Schule und Hochschule: Akademisches Schreiben. Eine Kontroverse“; In: *Zeitschrift Schreiben. Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf*. Online veröffentlicht: 16.06.2015. S. 1-99.

Spivey, Nancy N.; King, James R. (1989): „Readers as Writers Composing from Sources“; In: *Reading Research Quarterly*, 24(1), S. 7-26.

Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Max Niemeyer.

Vismara, Daniela (2018): *Methodik und Konzeption einer diagnostischen Studie am Beispiel der Vorwissenschaftlichen Arbeit*. Seminararbeit, unveröffentlicht.

Weinrich, Harald (1995): „Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaft“; In: Kretzenbacher, Heinz L.; Weinrich, Harald (Hrsg): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin [u.a.]: de Gruyter. S. 155-172.

Winter, Felix (2016): *Leistungsbewertung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Online-Quellen

www.ahs-vwa.at [letzter Zugriff: 19.05.2019]

<http://www.literacy.at> [letzter Zugriff: 19.05.2019]

Anhang

Vorlage zur materialgestützten Schreibaufgabe aus dem AaMoL-Projekt



Schreibaufgabe Materialgestützter Städtevergleich

Eure Schule hat im Rahmen der Kooperation im AaMoL-Projekt beschlossen, dass auch schon vor dem Schreiben der tatsächlichen VWA/Diplomarbeit verstärkt Schreibaufgaben im Unterricht Platz finden sollen, die auf diese große, herausfordernde Schreibaufgabe hinführen. Stellt euch beim Verfassen des folgenden Textes also als **Situation** vor, dass ihr die Aufgabe wie in der VWA/Diplomarbeit bearbeitet.

Den **Ausgangspunkt** für euren Text stellt die Mercer Studie (Mercer 2018a, 2018b) dar, die auf Basis von 39 Kriterien in 10 Kategorien jährliche Vergleiche durchführt und die lebenswertesten Städte der Welt kürt. 2018 befinden sich zahlreiche deutschsprachige Städte in diesem Ranking, wobei sie durchaus unterschiedliche Platzierungen belegen. Unter den ersten Plätzen der Rangfolge befindet sich beispielsweise die deutsche Stadt München (3.), im mittleren Oberbereich die Schweizer Hauptstadt Bern (14.) und mit großem Abstand auf Platz 60 Leipzig.

Ihr wollt nun herausfinden, ob die drei Städte auch in dieser Reihenfolge (München vor Bern und Leipzig) abschneiden, wenn man nur ein Kriterium für Lebensqualität heranzieht, nämlich das **Sicherheitsempfinden** der Einwohner/innen nach der Definition von Garcia Diez (2015: 18), die darunter die „gefühlte psychische Sicherheit, wenn alleine in der Gegend bei Dunkelheit unterwegs“ versteht. Eure **Forschungsfrage** lautet also:

Inwieweit findet eine Veränderung in der Rangordnung zwischen München, Bern und Leipzig statt, wenn man nicht einen Gesamtwert für Lebensqualität bestehend aus 39 Kriterien heranzieht, sondern nur das Kriterium des Sicherheitsempfindens nach Garcia Diez (2015: 18) im Vergleich betrachtet?

Schreibt jetzt den materialgestützten Städtevergleich unter Bezugnahme auf die zur Verfügung gestellten Dokumente und bearbeitet folgende Arbeitsaufträge im digitalen Template, in dem die ersten beiden Arbeitsaufträge bereits erfüllt sind:

Nennt eure Forschungsfrage. ✓

Begründet die Auswahl eures Kriteriums („gefühlte psychische Sicherheit, wenn alleine in der Gegend bei Dunkelheit unterwegs“) auf Basis der Studie von Garcia Diez (2015). ✓

Vergleicht die drei Städte anhand des gewählten Kriteriums.

Macht dabei die Eckdaten der einbezogenen Studien (z.B. Stichprobe, Zeitraum/-punkt der Erhebung, methodisches Vorgehen) sowie mögliche Einschränkungen in ihrer Vergleichbarkeit **transparent**.

Beantwortet die Forschungsfrage auf Basis des Vergleichsergebnisses.

Vorlage für die Aufgabenbearbeitung, bei der bereits die ersten beiden Arbeitsaufträge bearbeitet wurden:

Sicherheitsempfinden – drei deutschsprachige Städte im Vergleich

Die Mercer Studie (2018a) kam im Jahr 2018 zum neunten Mal in Folge zum Schluss, dass Wien bei einer Bewertung auf Basis von 39 Kriterien in 10 Kategorien die lebenswerteste Stadt ist (Mercer 2018b). Auch andere deutschsprachige Städte werden in dem Ranking von insgesamt 450 analysierten Städten berücksichtigt, schneiden dabei aber ganz verschieden ab. So liegt beispielsweise München ganz knapp hinter Wien auf dem dritten Platz, die deutsche Stadt Leipzig hingegen reiht sich erst auf dem 60. Platz ein. Bern als Beispiel für eine Schweizer Stadt schneidet hingegen deutlich besser ab und nimmt den 14. Rang ein (Mercer 2018a).

Im vorliegenden Vergleich gilt das Interesse nun konkret der Fragestellung, inwieweit diese Reihenfolge der drei genannten deutschsprachigen Städte (München vor Bern und Leipzig) auch Gültigkeit besitzt, wenn man nur ein Kriterium für Lebensqualität heranzieht. Gewählt wurde dafür das Kriterium des Sicherheitsempfindens, das laut einer vergleichenden Studie (Garcia Diez 2015) in mehreren Initiativen zur Ermittlung von Lebensqualität herangezogen wird. Konkret belegt Garcia Diez (2015: 18) die „gefühlte psychische Sicherheit, wenn alleine in der Gegend bei Dunkelheit unterwegs“ als berücksichtigten Faktor in mindestens drei der von ihr untersuchten Lebensqualitätsstudien.

EIGENE FORTSETZUNG DES TEXTES ERFOLGT AN DIESER STELLE IM TEMPLATE.

Hinweise zum Zitieren¹

Man unterscheidet zwei Arten von Zitaten:

- **wörtliche (direkte) Zitate**, an deren Wortlaut nichts geändert werden darf und die durch Anführungszeichen markiert werden
- **sinngemäße (indirekte) Zitate** (Paraphrasierungen, Zusammenfassungen oder Verwendung einzelner z.B. statistischer Daten), die sich nur inhaltlich auf den Ausgangstext beziehen und daher nicht durch Anführungszeichen markiert werden müssen

In beiden Fällen ist es notwendig, anhand von genauen Quellenangaben zu verdeutlichen, dass es sich um Informationen aus anderen Texten handelt. Diese Quellenangaben werden in einem Literaturverzeichnis aufgelistet und im Text in Kurzform angegeben. Für diese Schreibaufgabe empfehlen wir folgende Zitierweise:

- Nach einem direkten oder indirekten Zitat werden Autor/inn/enname, Publikationsjahr und die Seite, auf der die zitierten Informationen zu finden sind, in Klammern angeführt z.B. (Stadt Bern 2016: 4)
- Nennt man den Autor/inn/ennamen bereits im Fließtext, werden nur noch Publikationsjahr und Seitenzahl angeführt z.B. Die Statistik Stadt Bern (2016: 4) gibt an, dass...

¹ Modifiziert übernommen aus: „Richtig zitieren“, <http://www.ahs-vwa.at/mod/page/view.php?id=478> (12.07.2018)

Recherchierte Quellen

Für die Durchführung des Vergleichs habt ihr bereits mehrere Quellen recherchiert, die ihr nun für das Verfassen des materialgestützten Städtevergleichs heranziehen könnt:

- Garcia Diez, S. (2015): *Indikatoren zur Lebensqualität. Vorschläge der europäischen Expertengruppe und ausgewählte nationale Initiativen*. In: WISTA – Wirtschaft und Statistik, 6. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, 11-21. Online: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/2015/06/IndikatorenLebensqualitaet_062015.html (04.06.2018)
- Landeshauptstadt München (2017): *Bevölkerungsbefragung zur Stadtentwicklung 2016. Soziale Entwicklungen und Lebenssituation der Münchner Bürgerinnen und Bürger. Kurzfassung*. Online: https://www.muenchen.de/rathaus/dam/jcr:127c673c-8d80-46ca-9f34-36183ab75bb8/Buergerbefragung_kurz_2016.pdf (04.07.2018)
- Mercer (2018a): *Quality of living ranking*. Online: <https://mobilityexchange.mercer.com/Insights/quality-of-living-rankings> (04.06.2018)
- Mercer (2018b): *Vienna tops Mercer's 20th quality of living ranking*. Online: <https://www.mercer.com/newsroom/2018-quality-of-living-survey.html> (04.06.2018)
- Stadt Leipzig (2017): *Umfrage zur Sicherheit in Leipzig 2016. Ergebnisbericht*. Online: https://www.leipzig.de/fileadmin/mediendatenbank/leipzig-de/Stadt/02.1_Deiz1_Allgemeine_Verwaltung/12_Statistik_und_Wahlen/Stadtforschung/Sicherheit-in-Leipzig-2016.pdf (10.07.2018)
- Statistik Stadt Bern (2016): *Städtevergleich Bevölkerungsbefragungen 2015 in Basel, Bern, Luzern und Zürich*. Online: http://www.bern.ch/mediencenter/medienmitteilungen/aktuell_sta/die-bevoelkerung-lebt-gern-in-basel-bern-luzern-und-zuerich/dokumente/bericht-stadtevergleich-bevolkerungsbefragungen.pdf/download (04.07.2018)

Begriffserläuterung zur Quelle Statistik Stadt Bern (2016)

Quartier: Stadtviertel; Stadtbezirk

Beschreibung des AaMoL-Projekts

Projektbeschreibung

Am Modell lernen, *als* Modell lernen

***Am* Modell lernen, *als* Modell lernen. Ein schreibdidaktisches Konzept für den wissenschaftspropädeutischen Fachunterricht (AaMoL)**

1) Forschungsziele inklusive Begründung ihres innovativen Gehalts

Problemaufriss

Angesichts der Implementierung der Vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA) beziehungsweise der Diplomarbeit¹ als einer Teilprüfung der zentralen Reifeprüfung im österreichischen Schulsystem erfährt der schulische (Fach-)Unterricht eine Neudefinition in Bezug auf seine wissenschaftspropädeutischen Aufgaben. Auf Basis einer Analyse der gesetzlichen Grundlagen und von Fokusgruppengesprächen mit Lehrer/-inne/-n und Schüler/-inne/-n konnte Rheindorf (2016, 22-26) folgende Problemfelder festmachen:

- (1) die Diskrepanz zwischen den Schreibenanforderungen in der Vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA) und der curricularen Berücksichtigung entsprechender (vor-)wissenschaftlicher Schreibkompetenzen,
- (2) die Probleme der Schüler/-innen im Schreibprozess, die „das gesamte Spektrum an schreibrelevanten Kompetenzen“ (Rheindorf 2016, 24) umfassen, sowie
- (3) die Betreuungssituation während des Arbeitsprozesses, wobei hier neben zeitlich-organisatorischen Aspekten, Fragen von Zuständigkeiten und dem neuen Rollenverhältnis von Schüler/-inne/-n und betreuenden Lehrer/-inne/-n gezielt auch Unsicherheiten mit dem wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben auf Seiten der Lehrpersonen Thema in den Fokusgruppengesprächen waren.

Daraus wird klar ersichtlich, dass mit der Verankerung des (vor-)wissenschaftlichen Schreibens und Arbeitens in der Sekundarstufe II Herausforderungen sowohl für die Curriculums- und Schulentwicklung als auch für die Schüler/-innen und Lehrer/-innen erwachsen.

Forschungsziele

Das geplante AaMoL-Projekt greift vor diesem Hintergrund das prozessorientierte Modelllernen als schreibdidaktisches Konzept für den wissenschaftspropädeutischen Fachunterricht auf und untersucht sein Potenzial sowohl für die Förderung (vor-)wissenschaftlicher Schreibkompetenzen auf Seiten der Schüler/-innen (wissenschaftliches Forschungsziel 1) als auch für die Entwicklung wissenschaftspropädeutischer Lehrkompetenzen auf Seiten der Fachlehrer/-innen (wissenschaftliches Forschungsziel 2). Untersucht wird dieses Potenzial in einer qualitativen Studie erstens aus ethischer Perspektive durch eine Analyse und einen Vergleich der Textproduktionsprozesse der Schüler/-innen und Lehrpersonen sowie zweitens aus emischer Perspektive, indem die beteiligten Personen in einem interaktionalen Setting über das (vor-)wissenschaftliche Schreiben sprechen. Dadurch kann untersucht werden, welche Dimensionen in den Gesprächen über das Schreiben explizit thematisiert werden. Die Erhebung der Daten ist zudem

¹ Im Schuljahr 2015/16 war die Vorwissenschaftliche Arbeit/Diplomarbeit erstmals verpflichtender Bestandteil der Reifeprüfung an allen Schulformen der Sekundarstufe II in Österreich. An den allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) wird in der Vorwissenschaftlichen Arbeit von den Schüler/-inne/-n Folgendes verlangt: „Zusammenhängende Sachverhalte sollen selbstständig mit geeigneten Methoden erfasst und unter Zugrundelegung logischer Denkweisen sinnvoll hinterfragt und kritisch problematisiert werden können. Sowohl die schriftliche Arbeit als auch die Präsentation und Diskussion sollen Gelegenheit geben, neben klarer Begriffsbildung auf hohem Niveau differenziertes Ausdrucksvermögen, umfangreiche Kenntnisse, Methodik, Selbstständigkeit sowie Kommunikations- und Diskursfähigkeit unter Beweis zu stellen.“ (Prüfungsordnung AHS 2012, 5). An den berufsbildenden höheren Schulen (BHS) schreiben die Schüler/-innen eine Diplomarbeit. Der diesbezügliche Gesetzestext ist bezüglich der Anforderungen nicht so explizit wie jener für den AHS-Bereich, dennoch aber ist auch hier die Rede von „einer auf vorwissenschaftlichem Niveau zu erstellenden schriftlichen Arbeit mit Diplomcharakter“ (Prüfungsordnung BHS, Bildungsanstalten 2012, 5).

so konzipiert und von weiteren Arbeitsschritten gerahmt, dass die Schüler/-innen auch selbst als Schreibforscher/-innen tätig werden und darüber hinaus akademische Textsorten und Kommunikationsformen kennen lernen.

Auf Ebene der Schulentwicklung an den Partnerschulstandorten liefert das Projekt damit einen Beitrag zur verstärkten curricularen Verankerung (vor-)wissenschaftlicher Schreibaufgaben. Darüber hinaus werden auf Basis der Projektergebnisse ein Fortbildungskonzept, eine didaktische, praxisbezogene Publikation zum prozessorientierten Modelllernen für den wissenschaftspropädeutischen Fachunterricht sowie mit den Schüler/-inne/-n gemeinsam Lernvideos zu Schreibstrategien erarbeitet (anwendungsfokussiertes Forschungsziel 3) und damit die Nachhaltigkeit des Projekts gesichert.

Innovativer Gehalt

Lernen *am* Modell: Prozessorientiertes Modelllernen wird im AaMoL-Projekt einerseits als Lernen durch „das gezielte Beobachten von Personen im Schreibprozess“ (Philipp 2014a, 82) verstanden und als solches empirisch beleuchtet (siehe Forschungsziel 1). Das Projekt schließt damit an die schreibdidaktische Forschung zum Modelllernen an (siehe Abschnitt 2 des Projektantrags) und erforscht sein Potenzial gezielt für das (vor-)wissenschaftliche Schreiben in der L1 und der L2.

Lernen *als* Modell: Andererseits stellt das Forschungsprojekt aber auch die Frage nach der Entwicklung wissenschaftspropädeutischer Lehrkompetenzen beim Modelllernen (Forschungsziel 2). Das heißt, dass es auch untersucht, inwieweit die Lehrpersonen ihre didaktischen Kompetenzen für die Förderung und Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens durch die Tatsache erweitern können, dass sie in der Modellrolle schreiben und in einem interaktionalen Setting die eigene Textproduktion für die Schüler/-innen retrospektiv modellieren. Das AaMoL-Projekt erweitert das Konzept des Modelllernens damit theoretisch um die Dimension des Lernens *als* Modell und überprüft deren Gehalt auf Basis der Forschungsergebnisse. Dabei fokussiert es explizit die Lehrkompetenzentwicklung von Fachlehrer/-inne/-n, die im österreichischen Schulsystem zumeist die Betreuungsarbeit im Rahmen der VWA/Diplomarbeit übernehmen und die demnach auch in Untersuchungen zum wissenschaftspropädeutischen Schreiben (siehe Abschnitt 2 des Projektantrags) entsprechend berücksichtigt werden sollten.

Auswahl der Partnerschulen und damit verbundene Ziele

Die Partnerschulen im Projekt sind die *Hertha Firnberg Schulen für Wirtschaft und Tourismus* (www.firnbergschulen.at), die von Schüler/-inne/-n mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache besucht werden, sowie die *Österreichische Schule Budapest* (www.osbp.hu/de/), an der Schüler/-innen maturieren, die Deutsch als Fremdsprache in einem außerschulisch überwiegend ungarischsprachigen Kontext erlernen und den Fachunterricht in der Fremdsprache Deutsch absolvieren.

Mit der Wahl dieser Partnerschulen werden im Projekt folgende Ziele verfolgt: Erstens wird im Sample dadurch die sprachenlernbiographische Heterogenität der Schüler/-innen, die im österreichischen Bildungssystem ihre Reifeprüfung ablegen, berücksichtigt. Mit der *Österreichischen Schule Budapest* kann das Potenzial des Modelllernens zudem auch explizit aus der Deutsch-als-Fremdsprache-Lerner/-innenperspektive beleuchtet werden. Angesichts der hohen Mobilität im tertiären Bildungswesen und der steigenden Zahlen ausländischer Studierender an Universitäten im deutschsprachigen Raum² erweist es sich

² Im Jahr 2015 waren an deutschen Hochschulen 235.858 sogenannte „Bildungsausländer“ (Personen, die gezielt für ein Hochschulstudium nach Deutschland kommen) eingeschrieben. Knapp die Hälfte unter ihnen absolvierte ihr Erst-/Bachelorstudium in Deutschland. Mehrheitlich strebten sie dabei auch einen Studienabschluss in Deutschland an (DZHW 2016, 8 bzw. 12). Für Österreich belegen statistische Erhebungen ebenfalls einen hohen Anteil „ausländischer Studierender“, nämlich 92.363 (24 Prozent der Gesamtstudierendenzahl) im Wintersemester 2015/16 (Statistik Austria 2016, online).

nämlich als zielführend, den Übergang von sekundärem zu tertiärem Bildungsweg nicht nur national, sondern auch international zu denken (vgl. dazu auch aktuelle Forderungen nach einer wissenschaftspropädeutischen und schreibdidaktischen Qualitätsentwicklung des CLIL-Unterrichts: Meyer 2010; Lorenzo 2013; Lorenzo/Rodríguez 2014; Dalton-Puffer 2015; Gnutzmann 2015; Meyer et al. 2015). Zweitens zeigten Vorgespräche mit Vertreter/-inne/-n der *Österreichischen Schule Budapest*, dass die Fachlehrer/-innen am Schulstandort mehrheitlich schon länger im Auslandsschulwesen und damit im fremdsprachigen Fachunterricht tätig sind, sodass es von besonderem Interesse ist zu untersuchen, wie sie als Modelle in puncto Sprachsensibilität und sprachförderndes Lehrverhalten agieren.

2) Forschungsstand

Das geplante AaMoL-Projekt knüpft in seinen Forschungszielen sowohl (a) an bisherige Studien zum Potenzial des Modelllernens für die Schreibentwicklung als auch (b) an jenen Strang der schreibdidaktischen Forschung an, der sich gezielt mit dem wissenschaftspropädeutischen Schreiben beschäftigt.

(a) Prozessorientiertes Modelllernen wird in der Schreibdidaktik unter Bezugnahme auf sozialkognitive oder soziokulturelle Lerntheorien schon seit geraumer Zeit als didaktisches Prinzip verhandelt und eingesetzt. Auch stellt das Modellieren und Beobachten von Textproduktionsprozessen eine zentrale Phase des vielversprechenden SRSD-Schreibförderkonzepts (engl. *self regulated strategy development*) dar (erläutert u. a. bei Harris et al. 2008 oder Philipp 2014b, 68 f.) und findet in akademischen Schreibkursen in der Fremdsprache Englisch Anwendung (Wette 2014). Empirische Studien attestieren dem Modelllernen zudem hohes Potenzial für die Förderung von Schreibkompetenzen (vgl. die Aufarbeitungen des Forschungsstandes bei Schunk/Zimmerman 2007; Rijlaarsdam et al. 2008; Braaksma et al. 2012; Philipp 2014a, 82 f., aber auch neuere Studien: Fidalgo et al. 2015; Wischgoll 2016).

Interessant für die qualitative Studie im AaMoL-Projekt sind dabei vor allem Untersuchungen, welche die Wirksamkeit des Modelllernens nicht nur anhand von Textprodukten ermitteln, sondern gezielt auch Textproduktionsprozesse beleuchten (vgl. Braaksma et al. 2004; Fidalgo et al. 2015) oder ebenfalls qualitative Forschungszugänge wählen und Fragen nach der Bewusstmachung und der Reflexion über die beobachtete Textproduktion stellen. Besonders inspirierend für die geplante Studie ist demnach die Vorgehensweise der Gießener Forschungsgruppe (Feilke et al. 2016, 162-169): In einem seminardidaktischen Setting erhielten Studierende die Möglichkeit, den von Lautem Denken begleiteten Textkorrekturprozess eines Universitätsprofessors zu beobachten, und traten im Anschluss daran in Gruppendiskussionen über das Beobachtete ins Gespräch miteinander. Die Diskussionsdaten verdeutlichen, welche Aspekte und Herausforderungen des wissenschaftlichen Schreibens sich die Studierenden bewusst wurden und dass sie „auf Probleme, Merkmale und Normen aufmerksam geworden [sind], die sich insbesondere im Kontrast zum eigenen Handeln und zum eigenen Wissen herauskristallisieren“ (Feilke et al. 2016, 167). Lehnen et al. (2013) verweisen in diesem Zusammenhang ebenfalls auf das schreibdidaktische Potenzial von Bildschirmvideos und computergenerierten Arbeitsprotokollen zu Schreibprozessen. Das AaMoL-Projekt knüpft an diese Vorgehensweisen an und untersucht ein vergleichbares Setting des prozessorientierten Modelllernens im schulischen Kontext. Es erweitert dabei das Erkenntnisinteresse erstens gezielt um die Deutsch-als-Fremdsprache-Lernendenperspektive und zweitens um die Lehrendenperspektive, indem Fachlehrer/-innen als Schreibmodelle aktiv werden.

(b) Darüber hinaus ist das geplante AaMoL-Projekt auch im Kontext der didaktischen Forschung zum wissenschaftspropädeutischen Schreiben zu verorten, wobei aufgrund der im Projekt fokussierten Ziel-

gruppen auch Untersuchungen von Relevanz sind, die sich allgemeiner mit dem Schreiben und der Ausbildung bildungssprachlicher wie literaler Kompetenzen im (Fach-)Unterricht beschäftigen und dabei auch die L2-Perspektive berücksichtigen. Aufgrund bildungspolitischer und demographischer Veränderungen erhält die didaktische Forschung zum Schreiben in schulischen Kontexten in den deutschsprachigen Ländern derzeit viel Aufmerksamkeit, wie auch Publikationen (vgl. u. a. Feilke/Lehnen 2012; Becker-Mrotzek et al. 2013; Bräuer/Schindler 2013; Bachmann/Feilke 2014; Schmölzer-Eibinger/Thürmann 2015; Bräuer/Brinkschulte 2016; Tschirner et al. 2016) und Forschungsprojekte (vgl. konkret für den österreichischen Kontext Schmölzer-Eibinger 2014-2016, online sowie für eine mehrsprachige Perspektive Marx/Steinhoff 2013-2016, online) belegen.

Viele der in den soeben genannten Publikationen versammelten didaktischen Studien untersuchen quantitativ und/oder qualitativ das Potenzial konkreter Schreibarrangements oder schreibdidaktischer Instrumente für die Entwicklung von (wissenschaftspropädeutischen) Schreibkompetenzen. Seltener werden in der Konzeption der Studien allerdings die Lehrer/-innen als integrale Komponente schulischen Unterrichts und damit auch ihre Rolle bei der Anwendung der untersuchten schreibdidaktischen Arrangements und Förderinstrumente berücksichtigt. Das AaMoL-Projekt folgt demnach Untersuchungen, die in ihren Designs ebenfalls die Lehrendenperspektive verankern und untersuchen (vgl. Schindler 2015; Nieswandt 2015; Bräuer et al. 2016), und fokussiert dabei konkret die Zielgruppe der Fachlehrer/-innen. Sie nehmen in dem geplanten interaktionalen Setting des prozessorientierten Modelllernens eine zentrale Rolle in der Durchführung des schreibdidaktischen Konzepts ein. Das Potenzial dieser Rolle für die Weiterentwicklung ihrer wissenschaftspropädeutischen Lehrkompetenz wird in der Teilstudie zum Lernen als Modell empirisch untersucht.

Neben diesen beiden Forschungsbereichen, an die das geplante Projekt unmittelbar anschließt, nimmt es aber – vor allem für die Entwicklung der Erhebungsinstrumente und die Analyse der Textproduktionsprozesse und Schreibstrategien – auch Anleihen aus verschiedenen Teilgebieten der Schreibforschung, die hier in der Kürze des Antrags nicht dargestellt, sondern nur unter Verweis auf einzelne Referenzen genannt werden können. Relevant sind dabei sowohl grundlegende Arbeiten zu Schreibmodellen (Flower/Hayes 1981) als auch Untersuchungen und Modelle zur wissenschaftlichen Schreibentwicklung (Pohl 2007; Steinhoff 2007) und aktuelle Forschungsprojekte, die sich teils auch gezielt mit den Schreibstrategien und Textproduktionsprozessen mehrsprachiger Schreiber/-innen in akademischen und professionellen Kontexten auseinandersetzen und/oder Bildschirmvideos zur Datengewinnung einsetzen (Knorr 2016; Brinkschulte 2016; Dengscherz 2014-2018, online; Göpferich, online).

3) Wissenschaftliche Herangehensweise

Das geplante AaMoL-Projekt umfasst in seiner Konzeption zwei qualitative Teilstudien (siehe Forschungsziel 1 und 2) sowie weitere Arbeitsschritte, durch welche die Erkenntnisse aus dem Forschungsprozess direkt in die Entwicklung von Konzepten und Materialien für die schulische Unterrichtspraxis einfließen (siehe Forschungsziel 3). Forschungspartner/-innen im Projekt sind an jedem Schulstandort eine Fachlehrerin sowie eine Schulklasse (11. Schulstufe zum Zeitpunkt der Datenerhebung), wodurch ein Sample von zwei Lehrpersonen und ca. 40 Schüler/-inne/-n, die im Forschungsprozess in Teams von drei Personen arbeiten (ca. 13 Teams), erreicht wird. In der vorbereitenden Projektphase werden Begleitdaten zu den Lehr- und Schreiberfahrungen der Lehrpersonen und den Sprachenrepertoires (vgl. Busch 2013, Kap. 1) und –kenntnissen der Schüler/-innen erfasst.

Konzeption der interaktionalen Phase des Modelllernens

Das Kernstück des Forschungsdesigns stellt die wie folgt konzipierte interaktionale Phase des Modelllernens dar, die an beiden Schulstandorten durchgeführt wird: Die Lehrperson erfüllt eine vorgegebene materialgestützte Schreibaufgabe (z. B. Darstellung von Forschungsergebnissen und Einordnung dieser in den Forschungsstand). Ihr Textproduktionsprozess wird mittels Bildschirm- und Webcamvideo aufgezeichnet. Die Schüler/-innen beobachten in einem nächsten Schritt das dokumentierte Schreiben der Lehrperson und markieren dabei Auszüge aus dem Video, zu denen sie weitere Erklärungen von der Lehrperson haben möchten. In einem anschließenden medial-gestützten retrospektiven Interview sehen die Schüler/-innen und die Lehrperson das Video noch einmal gemeinsam an. Die Schüler/-innen können dabei das Video an den zuvor markierten Stellen stoppen und der Lehrperson ihre Fragen zum Textproduktionsprozess stellen. Diese Befragung wird erneut videographisch festgehalten. In die beiden qualitativen Teilstudien des Projekts ist diese Kernphase des Modelllernens wie folgt eingebettet.

Teilstudie 1 – Lernen am Modell

Für die Teilstudie 1 (Lernen am Modell) wird der Kernphase des Modelllernens in der Datenerhebung ein erster Schritt vorangestellt, in dem die Schüler/-innen in Dreierteams dieselbe materialgestützte Aufgabenstellung wie die Lehrperson erfüllen. Ihre verbalen Aushandlungsprozesse zur Textproduktion in der Gruppe und ihr Textproduktionsprozess an sich werden dabei mittels eines Tools aufgezeichnet, das Bildschirm- und Webcamvideo mit integrierter Audiospur in einem Videofile erstellt (z. B. *screencast-o-matic*). Nach der Phase des Modelllernens (wie oben beschrieben) treten die Schüler/-innen erneut in ihren Dreierteams zusammen und sprechen über ihre Erkenntnisse aus der Beobachtung und der retrospektiven Befragung der Lehrperson. Dieses Gespräch wird audiographisch festgehalten, zudem verfassen die Schüler/-innen auf Basis ihres Gesprächs einen abschließenden Forschungsbericht zu ihren Erkenntnissen aus dem Modelllernen.

Für die empirische Beleuchtung des Modelllernens liegen somit Datensätze von einer Gesamtdauer von ca. 35 Stunden (ca. 1,5 Stunden Textproduktion pro Gruppe, ca. 3 Stunden Videomaterial zu den retrospektiven Interviews und ca. 0,5 Stunden Reflexionsgespräch pro Gruppe) vor. Diese werden nach entsprechender Aufbereitung und inhaltsfokussierter Transkription (in einem Verhältnis 1:15³), wobei die in den Videos erkennbaren Schreib- und Lesehandlungen in einer eigenen Annotationszeile beschrieben und gegebenenfalls vorkommende ungarische Gesprächsabschnitte ins Deutsche übersetzt werden, gemeinsam mit den Forschungsberichten qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Analyse erfolgt vorrangig deduktiv, stützt sich in ihrem Kategoriensystem auf Inventare und Modelle der Schreibprozess- und Schreibstrategienforschung sowie auf die Dimensionen von Schreibkompetenzmodellen, lässt dabei aber auch Raum für weitere aus dem Datenmaterial erschließbare Kategorien.

Die so erhaltenen Analyseergebnisse können in der Auswertung wie folgt aufeinander bezogen werden: Die Analyse der Textproduktionen der Lehrperson und der Schüler/-innen ermöglicht aus etischer Perspektive ein Urteil darüber, wie sich diese voneinander unterscheiden und welches Lernpotenzial in der

³ Dresing / Pehl (2013, 29) veranschlagen für die inhaltliche Transkription von Interviewdaten ein Verhältnis von mindestens 1:5. Für das Datenkorpus im AaMoL-Projekt wird allerdings ein höherer Wert (1:15) angesetzt, da folgende Besonderheiten zu bedenken sind: Zwar können Lesephasen in den Textproduktionsvideos zu einer klaren Verringerung des Aufwands führen. Überlappungen in den Gruppengesprächen, gegebenenfalls notwendige Übersetzungen ungarischer Gesprächspassagen sowie die Beschreibung der Videos erhöhen den Arbeitsaufwand allerdings pro transkribierter Minute.

Um je nach tatsächlicher Datenlage auch die Transkriptionen in Ungarisch und die anschließenden Übersetzungen (Ungarisch-Deutsch) abdecken zu können, werden hierfür externe Dienstleistungen in die Kostenkalkulation aufgenommen.

Modelllernphase dadurch gegeben ist. Die von den Schüler/-innen im retrospektiven Interview gestellten Fragen sowie die folgenden Gesprächsdaten und die Forschungsberichte ermöglichen es darüber hinaus, die emische Perspektive der Lerner/-innen zu beleuchten und damit auch im Abgleich mit den etischen Daten aufzuzeigen, welchen Aspekten die Schüler/-innen tatsächlich Aufmerksamkeit beimessen und welche hingegen unentdeckt bleiben, welche Strategien und Dimensionen sie im Vergleich zum eigenen Textproduktionsprozess erkennen, wie sie diese sowohl im Rückblick auf die eigene Textproduktion als auch im Hinblick auf weitere Textproduktionen bewerten und welches Bewusstsein und welche Handlungsoptionen sie für das zukünftige (vor-)wissenschaftliche Schreiben in der Reflexion und im Sprechen über das Schreiben entwickeln.

Teilstudie II - Lernen als Modell

Die Teilstudie II (Lernen als Modell) nimmt ebenfalls die Sequenz des Modelllernens zum Ausgangspunkt und schließt an diese an jedem Schulstandort ein Interview mit der Lehrperson an. Dafür sieht sich die Lehrperson sowohl das Textproduktionsvideo als auch das Video zur retrospektiven Befragung noch einmal an und erhält dafür konkrete Reflexionsimpulse, die unterschiedliche Erkenntnisbereiche in Bezug auf eine mögliche Lehrkompetenzentwicklung aufgreifen (z. B. Erkenntnisse, die sie aus den Fragen der Schüler/-innen ableitet, Erkenntnisse über herausfordernde Aspekte der Textproduktion sowie fachliche Aspekte, didaktische Ziele für die Zukunft). In zeitlicher Nähe zur Unterrichtssequenz erfolgt dann das Interview mit der Lehrperson, in dem die in den Reflexionsimpulsen thematisierten Dimensionen unter Bezugnahme auf konkrete Sequenzen aus den Videodaten besprochen werden, aber auch Raum für weitere Ausführungen der Lehrperson gegeben ist. Die Interviewdaten ermöglichen damit auch in dieser zweiten Teilstudie eine Untersuchung der emischen Perspektive und der Reflexionsprozesse der Lehrperson.

Die Interviewdaten werden ebenfalls inhaltsfokussiert transkribiert (in einem Verhältnis 1:8; vgl. Dressing/Pehl 2013, 29) und inhaltsanalytisch ausgewertet. Durch die Reflexionsimpulse werden zwar vorab bestimmte Dimensionen wissenschaftspropädeutischer Lehrkompetenz angenommen. Dennoch sollen diese den Blick auf das Datenmaterial nicht zu sehr einschränken. Deshalb erscheint es sinnvoll, die Interviewdaten mittels induktiver Inhaltsanalyse auszuwerten. Thematisiert die Lehrperson zudem bestimmte sprachliche Besonderheiten ihrer Antworten in der retrospektiven Befragung oder Aspekte, die gezielt den Kommunikationsverlauf zwischen ihr und den Schüler/-inne/-n betreffen, so werden diese Ausschnitte einer über inhaltliche Aspekte hinausgehenden Interaktionsanalyse unterzogen.

4) Methoden der Zusammenarbeit

Aus der Beschreibung der wissenschaftlichen Herangehensweise geht bereits hervor, dass in der Phase des Modelllernens intensiv mit den Schüler/-inne/-n und Lehrpersonen zusammengearbeitet wird. Auch ist das Projekt so getaktet und konzipiert, dass vor und nach dieser Phase intensiver Zusammenarbeit gemeinsame Arbeitsschritte erfolgen.

Methoden der Zusammenarbeit mit den Schüler/-inne/-n

Für die Schüler/-innen ist die Zusammenarbeit mit den Forscher/-inne/-n so konzipiert, dass sie selbst zentrale Phasen eines Forschungsprozesses durchlaufen und Textsorten und kommunikative Praktiken des Wissenschaftsbetriebs kennen lernen können: Der Phase des Modelllernens ist deshalb ein Workshop (Kick-Off-Veranstaltung) vorangestellt, bei dem die Schüler/-innen zentrale Forschungsfragen der Schreibforschung wie auch jene Erhebungsinstrumente, die sie selbst im Projektverlauf anwenden werden, kennen lernen. In der Phase des Modelllernens werden die Schüler/-innen dann selbst forschend

tätig: Sie stellen als Schreibforscher/-innen der Lehrperson im retrospektiven Interview Fragen, beobachten das sich daraus entwickelnde Unterrichtsgeschehen, besprechen ihre Erkenntnisse, gleichen diese im Sinne der Forscher/-innentriangulation in der Dreiergruppe ab und verfassen abschließend einen Forschungsbericht.

Nach der Phase des Modelllernens werden die Schüler/-innen in einem Call for Papers dazu eingeladen, auf Basis der in ihren Forschungsberichten festgehaltenen Erkenntnisse Konzepte (Abstracts) für kurze Lernvideos zu einer Schreibstrategie oder einer Dimension des (vor-)wissenschaftlichen Schreibens zu entwickeln. In einem Review-Verfahren werden diese von den Forscher/-inne/-n im Projekt begutachtet und in kommentierter Form zurückgesendet. An zwei Projekttagen in Wien werden die Lernvideos von den Schüler/-inne/-n beider Partnerschulen gemeinsam erarbeitet. Sie stellen damit selbst schon eine Form der Publikation von Projekt- und Lernergebnissen aus emischer Perspektive dar, werden zudem bei der Konferenz *DaFWEBKON*⁴ (www.dafwebkon.com) der wissenschaftlichen Community präsentiert und stehen den Schulstandorten für die weitere unterrichtspraktische Verwendung zu Verfügung.

Methoden der Zusammenarbeit mit den Lehrenden

Für die Lehrpersonen ist die Zusammenarbeit neben der in Teilstudie II bereits beschriebenen Phasen und organisatorischen Aufgaben, die gemeinsam zu bewältigen sind, wie folgt konzipiert: Damit die Lehrpersonen nicht nur von der im Interview stattfindenden Reflexion profitieren können und der Forschungsprozess partnerschaftlich gestaltet ist, erhalten sie bei Interesse die Möglichkeit, in Peer-Beratungsstunden mit der Forscherin weitere didaktische Konzepte zu entwickeln oder Feedback durch Unterrichtsbeobachtungen (z. B. in Bezug auf ihr sprachförderndes Lehrverhalten) in Anspruch zu nehmen (Ausmaß: ca. 5 Stunden/Lehrperson). Darüber hinaus ist eine gemeinsame praxisorientierte Publikation zum Modelllernen geplant.

5) Mehrwert für Wissenschaftler/-innen

Da das Projekt in der Lehr-Lern-Forschung angesiedelt ist, ist die Zusammenarbeit mit den Schüler/-inne/-n unabdingbare Voraussetzung zum Erreichen der Forschungsziele. Besonders hervorzuheben ist dabei die emische Perspektive, die nur durch die Schüler/-innen als Forscher/-innen in den Forschungsprozess eingebracht werden kann und die sich sowohl in der retrospektiven Befragung der Lehrperson, in den folgenden Gruppengesprächen, den Forschungsberichten als auch den Lernvideos, die sie für ihre Peers (d. h. für Schüler/-innen der Folgeklassen) erstellen, manifestiert.

6) Mehrwert für Schüler/-innen

Der Mehrwert, der für die Schüler/-innen aus der Projektbeteiligung erwächst, manifestiert sich auf mehreren Ebenen: Erstens erhalten sie durch die Einbindung in das Projekt die Möglichkeit, eine Forschungsdisziplin, nämlich die Schreibforschung, ihre Erkenntnisinteressen und Datenerhebungsverfahren kennen zu lernen und in einem didaktisch motivierten Schreibforschungsprojekt aktiv mitzuarbeiten. Dadurch nehmen sie Einblick in fachspezifisches Wissen und erwerben erste forschungsmethodische Kompetenzen. Zweitens können sie aus der Auseinandersetzung mit der materialgestützten Aufgabe in der Phase des Modelllernens nicht nur für das Verfassen der VWA/Diplomarbeit profitieren, sondern auch Schlüsselkompetenzen für einen erfolgreichen Übergang vom sekundären zum tertiären Bildungsweg erwerben. Drittens werden sie aber auch in zentrale kommunikative Praktiken des Wissenschaftsbetriebs eingebunden (z. B. Verfassen eines Forschungsberichts, Beantwortung eines Call for Papers

⁴ Bezüglich der Tagungsteilnahme konnte bereits Frau Angelika Güttl-Strahlhofer (Tagungsorganisation der DaF-WEBKON) als Projektpartnerin für das AaMoL-Projekt gewonnen werden. Sie begrüßt und unterstützt diese Idee.

durch das Einreichen eines Abstracts, Überarbeitung eines Abstracts auf Basis der Anmerkungen in einem Peer-Review-Verfahren, Teilnahme an einer Konferenz), wodurch sie diesen in seinen Konventionen und Normen verstehen lernen und erste Einblicke in die literale Praxis der akademischen Diskursgemeinschaft erhalten. Viertens erleben die Schüler/-innen im Projekt explizit Phasen, in denen das Sprechen über das Schreiben im Zentrum steht. Zudem werden sie in der Erstellung der Lernvideos für ihre Peers selbst als Modelle aktiv. Sie machen dadurch Erfahrungen mit Praktiken und Prinzipien, die auch integraler Bestandteil von Unterstützungsangeboten wie Schreib-, Studien- und (Sprach-)Lernberatungen sind. Durch diese Erfahrungen im Projekt sind sie möglicherweise offener dafür, Beratungsangebote im Bedarfsfall in ihrer Studienzeit auch anzunehmen oder sie als Peers (z. B. in Form von Peer-Schreibberatungen oder autonomen Schreibgruppen) sogar aktiv mitzugestalten.

7) Nachhaltigkeit

Das Projekt verfolgt mit seinem praxisbezogenen Forschungsziel 3 explizit das Ziel, Produkte und Konzepte zu entwickeln, die nachhaltig und deutlich über das Projektende hinaus zu einer Förderung des wissenschaftspropädeutischen Fachunterrichts beitragen können und sich in ihrer Reichweite dabei nicht nur auf die beiden Partnerschulen beschränken: Konkret handelt es sich dabei um (1) die Erarbeitung einer didaktischen Anleitung zum Modelllernen, (2) die von den Schüler/-inne/-n erarbeiteten Lernvideos sowie (3) das Konzept für eine Lehrer/-innenfortbildung. Diese Fortbildung wird am Projektende an den beiden Partnerschulen durchgeführt und zudem vom Didaktikzentrum für Text- und Informationskompetenz der Pädagogischen Hochschule Wien ins Fortbildungsprogramm aufgenommen (siehe Projektpartnerschaft).

Den Partnerschulen selbst steht die einreichende Institution zudem auch in Zukunft in angemessenem Ausmaß und Format (z. B. via Skype-Gesprächen) beratend zur Seite, wenn andere Lehrer/-innen das Verfahren des Modelllernens ausprobieren und in ihren (Fach-)Unterricht integrieren möchten. Zudem werden den Partnerschulen in Zukunft Vorschläge für VWA-/Diplomarbeitsthemen (z. B. Fragestellungen zu Sprache in beruflichen Kontexten oder zu Mehrsprachigkeit und sprachenpolitischen Aspekten) mit ersten Referenzquellen, die den Einstieg in die Literaturrecherche erleichtern sollen, übermittelt.

8) Beabsichtigte Verbreitung der Ergebnisse

Neben der bereits oben genannten Teilnahme an der DaFWEBKON 2019, dem Fortbildungskonzept sowie der Anleitung zum Modelllernen in einem praxisbezogenen Publikationsorgan (z. B. in der Rubrik *Teaching Methodology* der deutsch-/englischsprachigen Fachzeitschrift *German as a foreign language*) sind weitere Maßnahmen zur Dissemination der Forschungsergebnisse geplant:

Sinnvoll erscheinen aus heutiger Sicht Projektpräsentationen (siehe Meilensteine 1, 3 und 7 im Zeit- und Arbeitsplan) auf mindestens drei thematisch verschieden orientierten Tagungen: eine erste Präsentation auf einer Tagung mit gezieltem Fokus auf Fremdsprachendidaktik (z. B. *DGFF-Tagung* oder *ÖDaF-Tagung*), eine zweite auf einer sprachdidaktischen Konferenz (z. B. *Symposium Deutschdidaktik*) sowie eine dritte abschließende Präsentation auf einer Tagung zum wissenschaftlichen Schreiben (z. B. *International Conference on Academic Writing*). Zudem strebt das Forschungsteam an, mindestens drei Beiträge in Zeitschriften mit peer-review-Verfahren zu veröffentlichen: Eine Publikation präsentiert die Ergebnisse zum Lernen *am Modell* allgemein (z. B. in *Didaktik Deutsch*), eine weitere die Ergebnisse zum Lernen *am Modell* gezielt aus der Fremdsprachenperspektive (z. B. im *Journal of Second Language Writing*) und eine dritte die Ergebnisse zum Lernen *als Modell* (z. B. in der *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* oder *Language Teaching*).

9) Literaturliste

- Bachmann, Thomas / Feilke, Helmuth (Hg.) (2014): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Becker-Mrotzek, Michael / Schramm, Karen / Thürmann, Eike / Vollmer, Helmut Johannes (Hg.) (2013): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster / New York: Waxmann. (= Fachdidaktische Forschungen 3).
- Braaksma, Martine / Rijlaarsdam, Gert / Bergh, Huub van den (2012): *Observational learning in argumentative writing*. In: Torrance, Mark / Alamargot, Denis / Castelló, Montserrat / Ganier, Franck / Kruse, Otto / Mangen, Anne / Tolchinsky, Liliana / Waes, Luuk van (Hg.): *Learning to write effectively: current trends in European research*. Bingley: Emerald Group, 123-126.
- Braaksma, Martine / Rijlaarsdam, Gert / Bergh, Huub van den / Hout-Wolters, Bernadette van (2004): *Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes*. In: *Cognition and instruction* 22/1, 1-36.
- Bräuer, Christoph / Brinkschulte, Melanie (Hg.) (2016): *Akademisches Schreiben – Lehren und Lernen*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr. (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 88).
- Bräuer, Christoph / Brinkschulte, Melanie / Halagan, Robert (2016): *Akademisches Schreiben lernen lehren lernen*. In: Bräuer, Christoph / Brinkschulte, Melanie (Hg.): *Akademisches Schreiben – Lehren und Lernen*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr. (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 88), 89-119.
- Bräuer, Gerd / Schindler, Kirsten (Hg.) (2013): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Brinkschulte, Melanie (2016): *Mehrsprachigkeit als Ressource für akademisches Schreiben*. In: Ballweg, Sandra (Hg.): *Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. (= Wissen – Kompetenz – Text 11), 97-114.
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas. (= UTB 3774).
- Dalton-Puffer, Christiane (2015): *Elemente einer ‚academic literacy‘. Kognitive Diskursfunktionen im englischsprachigen Fachunterricht (CLIL)*. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine / Thürmann, Eike (Hg.): *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster / New York: Waxmann. (= Fachdidaktische Forschung 8), 115-129.
- Dengscherz, Sabine (2014-2018): *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen (PROSIMS)*. Forschungsprojekt. [Online: <http://prosims.univie.ac.at/> (25.9.2016)].
- Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (Hg.) (2016): *Wissenschaft weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. [Online: <http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation> (25.9.2016)].
- Dresing, Thorsten / Pehl, Thorsten (2013): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse*. 5. Auflage. Marburg: Eigenverlag. [Online: http://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf (20.9.2016)].
- Feilke, Helmuth / Lehn, Katrin / Schüler, Lisa / Steinseifer, Martin (2016): *Didaktik eristischer Literalität*. In: Bräuer, Christoph / Brinkschulte, Melanie (Hg.): *Akademisches Schreiben – Lehren und Lernen*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr. (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 88), 145-173.
- Feilke, Helmuth / Lehn, Katrin (Hg.) (2012): *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-medi-ale Modellierung*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. (= Forum Angewandte Linguistik 52).
- Fidalgo, Raquel / Torrance, Mark / Rijlaarsdam, Gert / Bergh, Huub van den / Álvarez, M^a Lourdes (2015): *Strategy-focused writing instruction: Just observing and reflection on a model benefits 6th grade students*. In: *Contemporary Educational Psychology* 41, 37-50.
- Flower, Linda S. / Hayes, John R. (1981): *A cognitive process theory of writing*. In: *College composition and communication* 32/4, 365-387.
- Gnutzmann, Claus (2015): *Kritische Überlegungen zur Ausbildung von CLIL-Lehrern*. In: Rüschhoff, Bernd / Sudhoff, Julian / Wolff, Dieter (Hg.): *CLIL Revisited. Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts*. Frankfurt am Main: Peter Lang (= Forum Angewandte Linguistik 54), 331-352.
- Göpferich, Susanne (online): *Process-orientated research into translation and text composition*. Forschungsgruppe. [Online: <https://www.uni-giessen.de/fbz/zentren/zfbk/afk/schreibzentrum/schreibforschung/schreibforschung> (25.9.2016)].
- Harris, Karen / Santangelo, Tanya / Graham, Steve (2008): *Self-regulated strategy development in writing: Going beyond NLEs to a more balanced approach*. In: *Instructional Science* 36/5, 395-408.
- Knorr, Dagmar (2016): *Modell „Phasen und Handlungen akademischer Textproduktion“ – eine Visualisierung zur Beschreibung von Textproduktionsprozessen*. In: Ballweg, Sandra (Hg.): *Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. (= Wissen – Kompetenz – Text 11), 251-273.
- Lehn, Katrin / Schüler, Lisa / Steinseifer, Martin (2013): *Visualisierung als Ressource in Lern- und Forschungsprozessen. Wie man Formen des Sichtbarmachens für die Modellierung und Analyse wissenschaftlichen Schreibens nutzen kann*. In: Barsch, Achim / Gätje, Olaf (Hg.): *Medien im Deutschunterricht Jahrbuch 2012. Themen-Schwerpunkt Materialität und Medialität von Schrift und Text*. München: kopaed, 60-85.

- Lorenzo, Francisco (2013): Genre-based curricula: multilingual academic literacy in content and language integrated learning. In: *International journal of bilingual education and bilingualism* 16/3, 375-388.
- Lorenzo, Francisco / Rodríguez, Leticia (2014): Onset and expansion of L2 cognitive academic language proficiency in bilingual settings: CALP in CLIL. In: *System* 47, 64-72.
- Marx, Nicole / Steinhoff, Torsten (2013-2016): Schreibförderung in der multilingualen Orientierungsstufe. Forschungsprojekt. [Online: <http://www.simo.uni-bremen.de/default.aspx> (25.9.2016)].
- Meyer, Oliver (2010): Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies. In: *Pulso* 33, 11-29.
- Meyer, Oliver / Coyle, Do / Halbach, Ana / Schuck, Kevin / Ting, Teresa (2015): A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. In: *Language, Culture and Curriculum* 28/1, 41-57.
- Nieswandt, Martina (2015): Schreiben als Instrument des Lernens im naturwissenschaftlichen Unterricht in den USA – Herausforderungen für Lehrende und Lernende. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine / Thürmann, Eike (Hg.): *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster / New York: Waxmann. (= Fachdidaktische Forschungen 8), 175-200.
- Philipp, Maik (2014a): Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Philipp, Maik (2014b): Selbstreguliertes Schreiben. Schreibstrategien erfolgreich vermitteln. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen: Niemeyer. (= Reihe Germanistische Linguistik 271).
- Prüfungsordnung AHS (2012): 174. Verordnung. Bundesgesetzblatt der Republik Österreich. Ausgegeben am 30. Mai 2012. Teil II. [Online: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_174/BGBLA_2012_II_174.pdf (25.9.2016)].
- Prüfungsordnung BHS, Bildungsanstalten (2012): 177. Verordnung. Bundesgesetzblatt der Republik Österreich. Ausgegeben am 30. Mai 2012. Teil II. [Online: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_177/BGBLA_2012_II_177.pdf (25.9.2016)].
- Rheindorf, Markus (2016): Die Vorwissenschaftliche Arbeit im österreichischen Schulsystem. In: Bräuer, Christoph / Brinkschulte, Melanie (Hg.): *Akademisches Schreiben – Lehren und Lernen*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr. (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 88), 13-39.
- Rijlaarsdam, Gert / Braaksma, Martine / Couzijn, Michel / Janssen, Tanja / Raedts, Mariet / Steendam, Elke van / Toorenaar, Anne / Bergh, Huub van den (2008): Observation of peers in learning to write. *Practise and research*. In: *Journal of writing research* 1/1, 53-83.
- Schindler, Kirsten (2015): Akademische Textkompetenz am Beispiel der Facharbeit entwickeln. Zur Kooperation zwischen einem Kölner Gymnasium und der Universität zu Köln. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine / Thürmann, Eike (Hg.): *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster/New York: Waxmann. (= Fachdidaktische Forschungen 8), 249-266.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2014-2106): Wissenschaftliches Schreiben: Die textlinguistische und erwerbstheoretische Bedeutung von wissenschaftlichen Textprozeduren. Forschungsprojekt. [Online: https://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi-zentren/fachdidaktikzentrum-gewi/Dokumente/Projekte/Oe_NB_Ergebnisse.pdf (25.9.2016)].
- Schmölzer-Eibinger, Sabine / Thürmann, Eike (Hg.) (2015): *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster / New York: Waxmann. (= Fachdidaktische Forschungen 8).
- Schunk, Dale H. / Zimmerman, Barry J. (2007): Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. In: *Reading & Writing Quarterly* 23/1, 7-25.
- Statistik Austria (2016): Studierende in Österreich im Wintersemester 2015/16. [Online: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/universitaeten_studium/021634.html (25.9.2016)].
- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer. (= Reihe Germanistische Linguistik 280).
- Tschirmer, Erwin / Bärenfänger, Olaf / Möhring, Jupp (Hg.) (2016): *Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik*. Tübingen: Stauffenburg Verlag. (= Schriften des Herder-Instituts 7).
- Wette, Rosemary (2014): Teachers' practices in EAP writing instruction: Use of models and modeling. In: *System* 42, 60-69.
- Wischgoll, Anke (2016): Combined training of one cognitive and one metacognitive strategy improves academic writing skills. In: *Frontiers in psychology* 7. [Online: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4763059/> (27.9.2016)].

Abstract

Die Einführung der seit dem Schuljahr 2014/15 für alle Schüler_innen verpflichtend zu verfassenden Vorwissenschaftlichen Arbeit stellte sowohl Lehrpersonen als auch die Schüler_innen selbst vor neue Herausforderungen, die sich vom Betreuungsprozess über den eigentlichen Schreibprozess hin erstrecken. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es demnach, am Beispiel zweier aktueller schreibdidaktischer Konzepte einen Einblick in die aktuelle Forschung im Bereich der Schreibdidaktik zu gewinnen, als auch Erkenntnisse über die besonderen Schwierigkeiten und Desiderate seitens der Schüler_innen zu erlangen.

Die beiden ausgewählten Forschungsprojekte stellen bisher die einzigen schreibdidaktischen Konzepte dar, welche sich mit der Erhebung und Förderung der wissenschaftlichen Textkompetenz von Schüler_innen im Rahmen der Vorwissenschaftlichen Arbeit beschäftigen und fokussieren somit ein höchst aktuelles und dynamisches Forschungsfeld. Um ein möglichst umfassendes Bild dieses Forschungsfeldes zu erhalten, stehen demnach sowohl das didaktisch-methodische Design sowie die Aufgabenstellungen einer der beiden Studien im Vordergrund, wohingegen sich das zweite Projekt den Texten der Schüler_innen widmet, welche diese im Zuge dessen in kleinen Schreibgruppen verfassten. Das erste Projekt wird dabei im Hinblick auf den Einbezug prozessorientierter Ansätze untersucht, während die Texte der Schüler_innen aus dem zweiten Projekt anhand ausgewählter Kriterienkataloge und Bewertungsraster ausgewertet und analysiert werden, um detaillierte Einblicke in die Herausforderungen (vor-)wissenschaftlicher Schreibprozesse zu erhalten.