

Was bewirken sprachliche Variationen von Aufgabenkontexten für das Schreiben von argumentativen Schülertexten?

Astrid Neumann, Michael Krelle und Knut Schwippert

Abstract

Im Beitrag werden Auswirkungen von sprachlichen Modellierungen in Schreibaufgaben vorgestellt. Die Schreibaufgaben bestehen dabei immer aus einem Schreibauftrag und einem Lesetext, den man für die Bearbeitung nutzen soll. Die Modellierungen der Schreibaufgaben basieren auf einer systematischen Variation des Sprachmaterials der Lesetexte entlang der Achsen Frequenz, Varianz und Komplexität. Bei quantitativen Analysen der 926 Texte von Mittelstufenschülerinnen und -schülern zeigen sich keine Effekte, wohl aber Anzeichen eines Nutzens der textuellen Vereinfachung für sprachstrukturschwache Schreibende. Eine qualitative Auswertung von Zitationen und Paraphrasen zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler die Lesetexte zur Entwicklung der eigenen Produkte je nach Sprachniveau unterschiedlich nutzen. Vor allem im mittleren Sprachniveau werden Spuren der Ausgangstexte erkennbar. Diese sollten auch in noch nicht passgenauen Formen für das Lernen nutzbar gemacht werden.

Schlüsselwörter

Schreibenlernen, profilierte Schreibaufgaben, sprachliche Variation, quantitative Analysen, qualitative Analysen

⇒ Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article

⇒ Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo

AutorInnen

Neumann, Astrid, Leuphana Universität Lüneburg, IDD, Universitätsallee 1, 21335 Lüneburg, aneumann@leuphana.de

Krelle, Michael, Technische Universität Chemnitz, Zentrum für Lehrerbildung (ZLB), Carolastrasse 4-6, 09111 Chemnitz, michael.krelle@zlb.tu-chemnitz.de

Schwippert, Knut, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg, knut.schwippert@uni-hamburg.de

Was bewirken sprachliche Variationen von Aufgabenkontexten für das Schreiben von argumentativen Schülertexten?

Astrid Neumann, Michael Krelle und Knut Schwippert

1 Kontextualisierung

1.1 Lesen und Schreiben als Aufgabenlösung

Dass Schreibkompetenzen in einem engen Zusammenhang mit der Rezeption von Lesetexten stehen, ist vielfach diskutiert (u. a. Shanahan, 2016). Wenn es um das Schreiben im Unterricht geht, sollen Schülerinnen und Schüler in der Regel thematisch passgenaue Lesetexte und je nach Aufgabenstellung auch Fachtexte für die Aufgabenbearbeitung nutzen (Krelle, 2009, S. 59, vgl. auch Feilke, 2015a; Feilke, Lehnen, Rezat und Steinmetz, 2016). Dabei bestehen die durchaus unterschiedlich komplexen Schreibarrangements im Kern aus einem Schreibauftrag (dem „Herzstück“) und verschiedenen weiteren Aspekten, insbesondere Quellen (z. B. Lesetexten), die für die Bearbeitung der Aufgabe zentral sind (Baurmann und Pohl, 2009, 98f.).

Vor diesem Hintergrund ist die sprachliche Beschaffenheit der Lesetexte für die Bearbeitung der Schreibaufgaben zentral (Berkemeier, 2010) und hat je nach Muster bzw. Textsorte einen erheblichen Einfluss auf die Schreibleistungen der Schülerinnen und Schüler (Böhme, Schipolowski, Canz, Krelle und Bremerich-Vos, 2017, S. 4). Insofern spielen auch die Lesekompetenzen der Schreiberinnen und Schreiber eine wichtige Rolle, insbesondere wenn die Menge der zu lesenden Texte im Laufe der Schulzeit zunimmt (Neumann und Steinhoff, 2015). Ergebnisse internationaler und nationaler Schulleistungsstudien verweisen für das Ende der Sekundarstufe I darauf, dass mit leichten Schwankungen etwa 20-25% der Schülerinnen und Schüler kaum mehr können, als basale Informationen in Texten zu entschlüsseln (PISA 2001 bis 2018, IQB Bildungstrend 2009 bis 2015). Da Lernen im Fach Deutsch und im Fachunterricht auch massgeblich von den sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler abhängt (Schmölzer-Eibinger, 2013), liegt der Schluss nahe, dass diese ihre Potenziale nicht vollständig ausschöpfen können, wenn sie die zugrunde liegenden Lesetexte zu den Schreibaufträgen nicht verstehen. Dieser Zusammenhang von Lesen, Schreiben und Aufgabenlösen im Fachunterricht ist Ausgangspunkt für die hier vorgestellte Studie. Sie ist im Rahmen der Arbeitsgruppe FuS¹ entstanden.

Die Arbeitsgruppe geht als interdisziplinärer Verbund seit 2015 anhand empirischer Untersuchungen in mehreren Unterrichtsfächern intensiv der Frage nach, inwieweit eine sprachliche Modellierung der zu lesenden Aufgaben die Lösungswahrscheinlichkeiten der Schülerinnen und Schülern bei Testaufgaben in verschiedenen Unterrichtsfächern beeinflusst. Zu diesen Unterrichtsfächern zählen Mathematik, Physik, Sport, Musik sowie das Fach Deutsch. Das Fach Deutsch hat sich hierbei dem Bereich Schreiben gewidmet, Aspekte des Lesens werden fächerübergreifend von allen Teilgruppen untersucht, denn schliesslich bilden kurze Lesetexte in allen Fächern die Grundlage von Aufgabenbearbeitungen.

Im Folgenden geht es ausschliesslich um Daten aus dem Fach Deutsch – „Kompetenzbereich Schreiben“.

1.2 Fach Deutsch – argumentatives Schreiben

Für das Schreiben in der Schule wurden im deutschsprachigen Raum zur Herstellung eines systematischen Zusammenhangs von Schreibsituation und Schreibanlass sogenannte „Aufgaben mit Profil“ entwickelt (Bachmann und Becker-Mrotzek, 2010, S. 194). Diese haben eine erkennbare kommunikative Funktion in einer kontextuellen Einbettung. Damit wird für die Schreibenden eine (1) eindeutig zu identifizierende Textfunktion (ein Aufgabenziel und einen Adressaten) erkennbar. Zudem können sich die Lernenden (2) das für

¹ AG Fach und Sprache (FuS) ist eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe unter der Leitung von Dominik Leiß (Mathematikdidaktik, Leuphana Universität) und Knut Schwippert (Empirische Bildungsforschung, Universität Hamburg) mit den Bildungsforschern Timo Ehmke und Marc Kleinknecht und den Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern bzw. Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftlern Dietmar Höttecke (Physik), Astrid Neumann, Michael Krelle, Lena Heine (Deutsch), Claus Krieger, André Gogoll (Sport) und Michael Ahlers (Musik). Näheres unter: <http://www.fach-und-sprache.de>.

die Aufgabenlösung notwendige thematische Wissen bzw. Sachwissen erschliessen (z. B. durch Texte). Die Schreibenden verfassen (3) die Texte im Kontext authentischer sozialer Interaktionen und (4) prüfen möglichst auch die Wirkung der Schreibprodukte auf konkrete Leserinnen und Leser (ebd., S. 195). Sofern Lesetexte die Grundlage bilden, um sich das notwendige Sachwissen zu erschliessen, werden die Teiltätigkeiten des Lesens und Schreibens im eigentlichen Entstehungsprozess des Schreibproduktes immer wieder wechselseitig geprüft. Die Aufgabenlösungen gelten dementsprechend dann als besonders gelungen, wenn die Schreiberinnen und Schreiber die in den Lesetexten angebotenen Informationen mit Blick auf den Schreibauftrag und den Adressaten komponieren (ebd., S. 195). Vor allem für das schriftliche Argumentieren gilt darüber hinaus, dass die Schreiberinnen und Schreiber von der eigenen Haltung zu dem strittigen Thema bzw. zur strittigen Frage in der eigenen Fragestellung überzeugt sein sollten, um entsprechende passende Argumente in den Text einzubringen (Lueken, 2006, S. 104). Dass solche Fähigkeiten bis zum Ende der Sekundarstufe I zwar entwickelt sein sollten, aber noch nicht ausreichend erworben sind, zeigen Studien seit vielen Jahren unverändert (Neumann und Lehmann, 2008; Schipolowski und Böhme, 2016; Canz, 2016).

Die interdependenten sprachlichen und fachlichen Anforderungen der jeweiligen, situativ verankerten Aufgaben selbst sind dafür bisher aber nicht systematisch untersucht worden, sodass die notwendigen Strategien zur En- bzw. Decodierung von Wissen in Texten nicht hinreichend evidenzbasiert unterstützt werden können (Sturm, 2017). Gerade mit Blick auf das Argumentieren ist „das fruchtbare Feld“ vor der strittigen Frage bisher weitgehend unerschlossen (Steinhoff, 2008, S. 44). Feilke schreibt dazu: „[...] welche Gesichtspunkte und Argumente inhaltlich tatsächlich für ein Thema relevant sind, lässt sich praktisch nur aus dem jeweiligen Meinungsspektrum selbst ermitteln [...]; in aller Regel reichen dafür die eigene Erfahrung und das eigene Wissen nicht aus“ (Feilke, 2008, S. 10). Für die Anforderungen an die Lernenden in der unteren Sekundarstufe I scheint die Anbahnung eines späteren materialgestützten Schreibens mit mehreren Materialien durch diese Schreibformen empirisch noch ungeklärt (Philipp, 2017). Wenn überhaupt, liegen Studien für die Sekundarstufe II vor (Schüler, 2016; Jost, Krelle und Wieser, 2018). Wie Schülerinnen und Schüler Texte für persuasive Texte nutzen und welchen Einfluss die sprachliche Schwierigkeit der Ausgangstexte dabei hat, ist ebenfalls weitgehend unklar.

In dieser Zusammenschau zeigt sich daher folgendes Desiderat: Wir haben insgesamt zu wenig evidenzbasiertes Wissen über die konkreten Beziehungen zwischen den Leseanforderungen von Aufgabenstellungen, Lesetexten als Grundlage von Schreibaufträgen und der Nutzung des Gelesenen durch unterschiedliche Leistungsgruppen von Schülerinnen und Schülern. Diesem Desiderat wollen wir uns in diesem Beitrag gezielt widmen. Es wird der Frage nachgegangen, wie sich sprachliche Variationen der Ausgangsmaterialien auf die gezeigten Leistungen beim schriftlichen Argumentieren von Schülerinnen- und Schülergruppen in der Sekundarstufe I auswirken. Dazu wird im Folgenden zunächst die AG FuS vorgestellt, um das Projekt in einem grösseren Forschungsdiskurs zu situieren. Anschliessend wird das methodische Vorgehen begründet und es wird anhand eines Beispiels die Variation von Aufgaben im Projekt erläutert. Im Anschluss an die Ergebnisdarstellung wird auf den fachdidaktischen Diskurs eingegangen, bevor einige Desiderata aufgezeigt werden.

2 Das Projekt der AG FuS

Diese dargestellte Frage umreisst die zentralen Arbeiten der interdisziplinären Gruppe von Forscherinnen und Forschern der Fachdidaktiken, Sprach- und Bildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern in der Arbeitsgruppe FuS. Diese begann ursprünglich im Jahr 2011 mit Arbeiten zur systematischen sprachlichen Modellierung von Testaufgaben in den Fächern Deutsch, Mathematik, Physik, Sport und Musik, um Effekte von einfacheren oder erschwerten Leistungsaufgaben auf die Lösungshäufigkeiten von inhaltlich konstant gehaltenen Fachaufgaben zu prüfen. Es galt und gilt, sowohl für das Gesamtprojekt als auch hier spezifisch für das Unterrichtsfach Deutsch, die Fragestellungen zu prüfen,

1. ob sprachlich einfachere Aufgaben zu höheren Lösungshäufigkeiten auf Seiten von Lernenden in siebenten und achten Klassen aus Ober-, Gesamt-, Stadtteilschulen und Gymnasien führen, während sprachlich schwerere Aufgaben eine Abnahme derselben bewirken und
2. sofern sich diese Annahme bestätigt, ist dann zu prüfen, wie sich diese Unterschiede in einzelnen Leistungsgruppen der Schülerinnen und Schüler zeigen.

Für die argumentativen Schreibaufgaben im Fach Deutsch wurden dafür testaffine Aufgaben nach Vorbildern aus VERA6² und VERA8 modelliert, die mit Blick auf das Thema und die Textsorte für die Altersgruppe angemessen sind und parallel dazu zukunftsorientiert ausbaufähig in Richtung „materialgestütztes Schreiben“ mit mehreren zu nutzenden Materialien erscheinen.

3 Methoden

Für die Variationen der textlichen Aufgabenschwierigkeiten wurde ein Sprachmodell entwickelt. In diesem werden zunächst die drei Hauptachsen *Frequenz*, *Varianz* und *Komplexität* für die Bereiche Lexik, Morphosyntax, Syntax und Kohärenz (inklusive der Propositionsdichte und -anordnung) unterschieden. Dabei werden drei Niveaus ausgewiesen (von der Alltagssprache zu bildungssprachlichen Formen) und in schriftlichen Testaufgaben systematisch in den Fächern Deutsch, Mathematik, Physik, Sport und Musik operationalisiert. In einem Prozess mit konsensuellen Kontrollschleifen zwischen Sprachwissenschaften und Fachdidaktiken wurde die hinreichende Qualität der Aufgaben gesichert (Heine et al., 2018). Im Fach Deutsch wurden so zwei argumentative Schreibaufgaben modelliert, die

- a) eine Entscheidung für einen von zwei fiktiven Essensanbietern oder
- b) eine Entscheidung für einen von zwei Orten für eine Klassenfahrt

begründet an einen konkreten Adressaten erforderten. Alle inhaltlichen Entscheidungsgründe waren im Ausgangsmaterial entsprechend sprachlich variiert hinterlegt.

Anhand einer Schreibaufgabe, bei der die Schülerinnen und Schüler am Beispiel der Entscheidung für einen von zwei fiktiven Anbietern von Mittagessen argumentierend schreiben sollten, wird im Folgenden das Material kurz erläutert.

3.1 Aufgabenbeispiel

Gefordert ist in dieser Schreibaufgabe ein „Leserbrief für die Schülerzeitung“. Die Aufgabe ist dabei ähnlich konzipiert wie andere typische Schreibaufgaben, in denen die Schülerinnen und Schüler zu einem fiktiven Thema argumentieren sollen (Behrens und Krelle, 2011). Die Schreibenden haben zunächst die Wahl zwischen zwei verschiedenen Angeboten, die für die Schülerinnen und Schüler „insgesamt gleichwertig sind, jedoch je nach individuellen Vorlieben, Überzeugungen und Erfahrungen erkennbare Vor- bzw. Nachteile haben“ (ebd., S. 173). So können verschiedene Überlegungen bei der Aufgabenbearbeitung eine Rolle spielen, z. B. Geschmacks- oder Gesundheitsfragen, aber auch die Kosten. Mit der Aufgabenbearbeitung ist eine Entscheidungsfrage verbunden: Welche der Firmen soll das Essen für die Schule anbieten? Der eigentliche Schreibauftrag ist den Informationen zu den Angeboten nachgestellt und ebenfalls situiert: In der Schülerzeitung soll öffentlich diskutiert werden, welche Firma das Mittagessen anbieten soll. Es wird explizit darauf hingewiesen, dass die Position der Schreiberin bzw. Schreibers durch mehrere Argumente gestützt sein soll.

| | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Schulessen | | |
| Niveau 1 | Niveau 2 | Niveau 3 |
| Deine Schule möchte bald Mittagessen einführen. Die Schule muss zwischen zwei Firmen mit ihrem Essen entscheiden: Die Firma „Snack & Co“ und die Firma „Schüleressen“. Bald wird in der Schule entschieden: Welche der Firmen soll das Essen für die Schule anbieten? | Deine Schule möchte bald Mittagsverpflegung in das Angebot aufnehmen. Zwei Firmen haben sich beworben, ihre Speisen anzubieten: Die Firmen „Snack & Co“ und „Schüleressen“. Demnächst steht in der Schule die Entscheidung an, wer die Schule zukünftig mit Essen beliefern soll. | Über zwei neue Firmen, „Snack & Co“ und „Schüleressen“, die jeweils in deiner Schule ein Angebot über die Verpflegung zur Mittagszeit abgegeben haben, soll in naher Zukunft abgestimmt werden. Im Kontext des anstehenden Votums ist es fraglich, wer für die Ernährung zur Mittagszeit sorgen soll. |

² VERA steht für die zentralen Vergleichsarbeiten in Deutschland, die Ziffer benennt dabei die Jahrgangsstufe, in der diese Testungen durchgeführt werden.

| | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Die Firma „Snack & Co“ hat jeden Tag sieben Fertiggerichte für euch. Alle sind verschieden. Ihr könnt aus Produkten aus der Fernsehwerbung wählen. Es gibt für den Hunger zwischendurch auch immer Snacks zum Mitnehmen. An jedem zweiten Mittwoch haben wir Pizza oder Burger. Der Preis pro Essen ist 2,50 €.</p> <p>Die Firma „Schüleressen“ hat drei verschiedene Gerichte am Tag: Eins ist vegetarisch, alle sind bio. Es gibt Essen aus der Region. Es gibt immer eine Salatbar zum Selbstbedienen. Natürlich gibt es auch frisches Obst und Gemüse. Der Preis pro Essen ist 4,50 €.</p> | <p>Die Firma „Snack & Co“ bietet euch sieben Fertigspeisen, die täglich angeboten werden. Ihr könnt dabei aus verschiedenen Produkten, die ihr aus der Fernsehwerbung kennt, wählen. Snacks gibt es auch immer zum Mitnehmen, falls ihr zwischendurch Hunger bekommt. Und jeden zweiten Mittwoch bieten wir Pizza- oder Burger. Jede Mahlzeit kostet 2,50 €.</p> <p>Die Firma „Schüleressen“ bietet euch täglich drei sich unterscheidende Gerichte an: Eines davon ist nur für Vegetarier geeignet. Alle Mahlzeiten, die zur Wahl stehen, sind bio. Ihr habt immer Speisen zur Auswahl, die von Erzeugern aus der Region produziert wurden. Auch findet ihr im Angebot eine Salatbar, an der ich euch selbst bedienen könnt, und natürlich gibt es frisches Obst und Gemüse. Jede Mahlzeit kostet 4,50 €.</p> | <p>Von der Firma „Snack & Co“ wird euch allerlei Fertignahrung, insgesamt sieben Speisen zur Wahl, geboten. Dabei kann aus verschiedenen, aus der Fernsehwerbung bekannten Produkten, gewählt werden. Es besteht auch immer die Chance, dem Hunger zwischendurch zu entgehen, schliesslich werden auch Snacks, die mitgenommen werden können, angeboten. Und ausserdem überzeugen wir mit Pizza oder Burger, die wir jeden zweiten Mittwoch im Programm haben. Für jede Mahlzeit ist ein Preis in Höhe von 2,50 € zu entrichten.</p> <p>Die Firma „Schüleressen“, die immer drei verschiedene Gerichte bietet, hat durchweg Mahlzeiten in ihrer Produktpalette, die durch das Prädikat „bio“ ausgewiesen sind. Eine der angebotenen Mahlzeiten ist zudem immer vegetarisch. Zu unserem regionalen Essen gehört einfach auch immer die Salatbar, an der ihr durch Selbstbedienung die Auswahl bestimmt, und natürlich gibt es Obst und Gemüse, das sich durch Frische auszeichnet. Für jede Mahlzeit ist ein Preis in Höhe von 4,50 € zu entrichten.</p> |
| <p>In der Schülerzeitung wird öffentlich diskutiert, welche Firma das Mittagessen anbieten soll.</p> | | |
| <p>Schreibe einen Leserbrief für die Schülerzeitung. Sag darin Deine Meinung und begründe diese überzeugend. Du begründest dann besonders gut, wenn du mehrere Argumente nutzt.</p> | | |

Abbildung 1: Beispiel einer Schreibaufgabe mit sprachlichen Variationen

Die Schülerinnen und Schüler haben für die Lösung 30 min Zeit und können so ein bis zwei Seiten schreiben. Dass argumentiert werden soll, ergibt sich aus dem Anspruch, andere zu überzeugen. Die Adressatenorientierung ist insofern zu bedenken, als für die Mitschülerinnen und Mitschüler überzeugende Argumente in den eigenen Text zu integrieren sind. Der Schreibanlass ist vor diesem Hintergrund kommunikativ und lebensweltlich relevant.

3.2 Variation der Aufgaben

In jeder der drei Modellierungen (Niveau 1-3, vgl. Abb. 1) wurden sowohl eine formal (durch Absätze) gegliederte Situierung (vgl. Abb. 1, Zeile 3) mit der entsprechenden Problemdarstellung als auch die Inhaltsmerkmale (vgl. Abb. 1, Zeile 4) sprachlich variiert (vgl. Abb. 1, in den entsprechenden Spalten 1-3), während die eigentliche Schreibsituierung (vgl. Abb. 1, Zeile 5) und der Schreibauftrag (vgl. Abb. 1, Zeile 6) in allen Versionen konstant waren. Jeweils galt es, einen Leserbrief an die Schülerzeitung zu verfassen. Die den Probanden vorliegenden Informationen variieren bei gleichem Inhalt und identischen fachsprachlichen Formulierungen hinsichtlich der morphosyntaktischen Schwierigkeiten und der Frequenz der Kontextlexik, wie z. B. „Fertiggerichte“, „Fertigspeisen“ und „Fertignahrung“. Die syntaktische Komplexität steigt dabei vom einfachen Satz über einfache Satzreihungen bis hin zu eingeschobenen Nebensätzen. Einfache, persönlich adressierte Konstruktionen wie: „Ihr könnt aus Produkten aus der Fernsehwerbung wählen“ werden zu „Ihr könnt aus verschiedenen Produkten wählen, die ihr aus der Fernsehwerbung kennt“ bzw. zu einer unpersönlichen passiven und syntaktisch eingeschobenen Konstruktion wie „Dabei kann aus verschiedenen, aus der Fernsehwerbung bekannten Produkten gewählt werden“. Das Erschliessen der Propositionen wird auf diese Weise erschwert, sodass beim Leseprozess die erforderliche Aufmerksamkeitsspanne grösser und das Arbeitsgedächtnis länger beansprucht wird.

3.3 Instrumente und Kodierung

Neben einer von zwei Schreibaufgaben wurden bei allen Schülerinnen und Schülern zwei C-Tests eingesetzt, um deren allgemeine Sprachfähigkeit zu bestimmen (Robitzsch, Karius und Neumann 2008, Wockenfuss und Raatz, 2006). Hintergrundfragebögen gaben darüber hinaus Auskunft über sozioökonomische Hintergrundmerkmale, die zu Hause genutzte/gesprochene Sprache, Alter und Geschlecht. Ergebnisse des Hintergrundfragebogens werden hier nicht berichtet, sie können unter Schwippert et al. (2020, in Vorbereitung) eingesehen werden.

Alle geschriebenen Schülertexte ($n=926$)³ sind von geschulten Ratern doppelt blind hinsichtlich der Kriterien Gesamteindruck, der angemessenen Nutzung persuasiv erfolgreicher textueller Mittel (Textualität) und sprachlicher Richtigkeit (Sprache) holistisch mit entsprechenden Benchmark-Texten auf fünfstufigen Ratingskalen eingeschätzt worden. Diese Werte haben sich bei Grossstudien in aufwändigeren Verfahren der Kodierung in klassischen und konfirmatorischen Faktorenanalysen als zentrale Faktoren in der Textproduktion herausgestellt und gelten als zentrale Indikatoren von Schreibleistungen (Hartmann und Lehmann, 1987; Neumann, 2007; Schipolowski und Böhme, 2016; Canz, 2016). Die Kodierqualität war mit $\alpha=,89$, $,86$ bzw. $,84$ für die Beurteilung von offenen Schreibaufgaben hoch.

Darüber hinaus sind etwa 25% der Texte in einer Zufallsstichprobe digital erfasst. Aus diesen wurden Textstellen mit MAXQDA auf Arten der Zitation geprüft, etwa auf die vollständige Übernahme von Textstellen aus den Ausgangstexten oder auf Paraphrasen der Textinformationen.

4 Ergebnisse

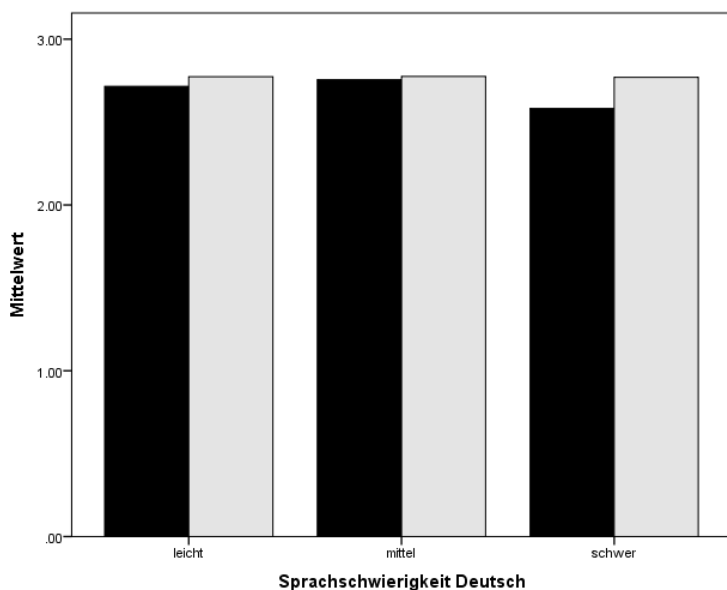
4.1 Allgemeine Lösungshäufigkeiten

Insgesamt wurden in der Untersuchung im Juni 2016 $N=1.388$ Testhefte per Zufall so an die Schülerinnen und Schüler ausgeteilt, dass $N=452$ leichte Aufgaben, $N=447$ mittelschwere und $N=447$ schwere Aufgaben zur Bearbeitung vorlagen. Aufgrund von Testabbrüchen am Testende oder persönlichen Gründen wurden schliesslich 926 Texte von den Probanden geschrieben, die sich recht gleichmässig über alle drei Sprachschwierigkeiten ($N=314$, 299 bzw. 303) verteilen. Hier lässt sich erkennen, dass der beobachtete Stichprobenausfall keinem Muster von geringeren Lösungshäufigkeiten mit steigender Aufgabenschwierigkeit unterliegt und sich gleich über alle Testheftformen verteilt. Es zeigt sich eine erwartungskonforme Korrelation zwischen der Textlänge und dem Gesamteindruck der Texte von $r=,56$. Eine höhere Korrelation liegt zwischen dem Gesamteindruck und der Textualität vor ($r=,85$), wohingegen die Korrelation zwischen dem Gesamteindruck und den sprachlichen Eigenschaften geringer ausfällt ($r=,45$).

4.2 Zusammenhänge von Textschwierigkeit der Lesetexte und Textqualität der Schülerlösungen

Bezieht man die Analysen auf die Qualität der Texte, so zeigt sich Folgendes: Es wurden bei einer fünfstufigen Skala von minimal 1 (schwache Erfüllung) bis maximal 5 (sehr hohe Erfüllung) sowohl pragmatisch-textuell ($M=2,7$, $SD=1,0$) als auch sprachlich-systematisch ($M=2,8$, $SD=1,0$) durchschnittliche Texte verfasst. Bezogen auf die sprachliche Variation zeigen sich, wie in Abbildung 2 visualisiert, keine systematischen (signifikanten) Unterschiede bezüglich der kodierten textuellen Beschaffenheit (Textualität) und der sprachlichen Richtigkeit (Sprache) zwischen den Lösungen der unterschiedlichen Testvariationen.

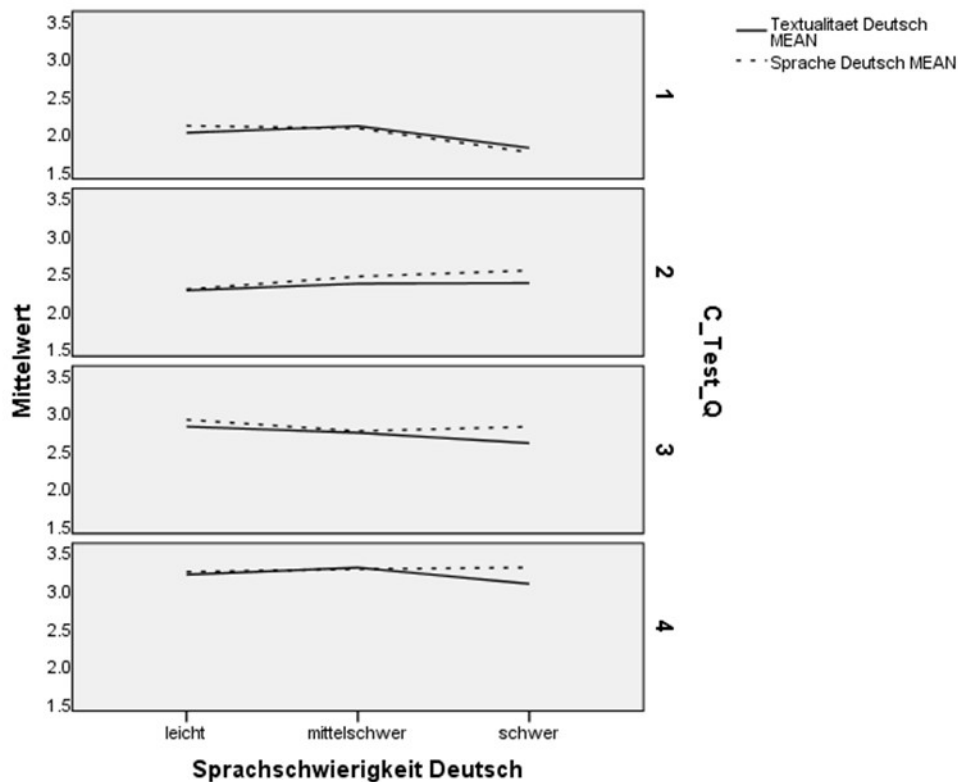
³ Die Schreibenden der Stichprobe verteilen sich zu 13,3% an Oberschulen, 29,4% an Gesamtschulen, 8,2% an Stadtteilschulen und 49% an Gymnasien. Die Schulformzugehörigkeit spielt aber für die Beantwortung der Forschungsfragen vordergründig keine Rolle, da die Analysen aufgrund der gemessenen sprachlichen Fähigkeiten erfolgen.



Erläuterung: Mittelwert der Textualität (schwarzer Balken) und der Sprache (grauer Balken) bei den Texten der Untersuchung Juni 2016, unterschieden nach sprachlich leichten, mittelschweren und schweren Aufgabenstellungen

Abbildung 2: Textualität und sprachliche Umsetzung in den Texten

Um Aussagen über schwächere, mittlere und bessere Schülerinnen und Schüler in substanziell grossen Gruppen treffen zu können, werden die Schreibenden nach ihren allgemeinen Sprachfähigkeiten anhand der ebenfalls durchgeführten beiden C-Tests in Quartile differenziert. Dabei bilden jeweils die schwächsten und stärksten 25 Prozent der Schülerinnen und Schüler Gruppen von rund 300 Personen, während das Mittelfeld von mehr als 600 Schülerinnen und Schülern repräsentiert wird, die wiederum in eine Hälfte tendenziell bessere und die andere Hälfte in tendenziell etwas schwächere Schülerinnen und Schüler unterschieden werden können. Bei den Analysen zeigt sich, wie in Abbildung 3 dargestellt, lediglich für die Gruppe der sprachschwächsten Lernenden, dass sie - wie erwartet - von den vereinfachten Aufgaben profitiert. Sie schreibt bei diesen Aufgabenstellungen in beiden Merkmalen geringfügig bessere Texte und mit den vorliegenden Anforderungssteigerungen durch die Modellierungen der Lesetexte etwas schlechtere. Darüber hinaus kommen diejenigen, die ohnehin sprachlich stark sind, auch mit diesen Aufgaben – egal in welchem Schwierigkeitsgrad – gut zurecht. Nur für die ganz sprachschwachen Lernenden (unterstes Quartil) lässt sich bei insgesamt schlechterer Textqualität der Übertrag der Sprachvariation in die Sprachproduktion in der hypothetisch angenommenen Weise nachweisen und damit für die hier untersuchten Schreibenden unsere Forschungsfrage 1 bestätigen, dass sprachlich einfachere Aufgaben zu einer höheren Lösungsqualität bei den Lernenden in siebten und achten Klassen führen, während sprachlich schwerere Aufgaben zu niedrigerer Lösungsqualität führen.



Erläuterung: Qualität der Textualität (schwarze Linie) und Sprache (gestrichelte Linie) bei den Texten der Schülerinnen und Schüler in der Untersuchung Juni 2016, unterschieden für die Sprachschwierigkeit der leichten, mittelschweren und schweren Aufgabenstellungen, differenziert für die Quartile 1-4 beider C-Tests (C_Test_Q)⁴

Abbildung 3: Qualität der Texte differenziert nach Quartilen der C-Tests

4.3 Nutzung der Ausgangstexte beim Schreiben

Zusätzlich zu den Daten aus den Ratingskalen zur Textqualität liegen Daten zur Verwendung von Zitationen aus den variierten Lesetexten vor. Bei den untersuchten Schülerlösungen konnten insgesamt 1.841 Zuordnungen von Zitationen oder Paraphrasen in den Schülertexten vorgenommen werden. Dabei lassen sich zunächst auch hier keine systematischen Zusammenhänge zwischen den Aufgabenvariationen und den entsprechenden Lösungen der Schülerinnen und Schüler nachweisen. Durchschnittlich weisen über alle Aufgaben die Texte etwa 3,4% Abdeckungsgrad⁵ für direkt zitierte Aufgabenelemente und 10,7% Abdeckungsgrad für paraphrasierte Aufgabenelemente auf. Es finden sich dabei jedoch keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Umgang mit Zitationen und Paraphrasen aus dem Ausgangsmaterial. Für beide Möglichkeiten des Umgangs mit den Ausgangstexten gibt es allerdings über alle Texte der Schülerinnen und Schüler hinweg signifikante negative Korrelationen mit den entsprechenden Indikatoren der Textqualität, wie Tabelle 1 zeigt. Dies würde bedeuten, dass die Texte qualitativ schlechter sind, je mehr die Schreibenden die Ausgangstexte für ihre eigene Textproduktion nutzen. Interpretiert man die Lösungen auf Ebene der Schreibenden könnte man auch zu der Ansicht gelangen, dass schwache Schreiberinnen und Schreiber eher dazu neigen, sich eng an den Ausgangstext zu halten.

⁴ Signifikanzen werden hier nicht berichtet, da es sich um ein Bündel von deskriptiven Befunden zur Beschreibung der Stichprobe handelt, die einen Einblick in die vorliegenden Daten geben sollen. In der vorliegenden Gelegenheitsstichprobe würden Signifikanzen falsche Signale setzen – an dieser Stelle geht es vornehmlich um beobachtbare Effekte und nicht um die Verallgemeinerbarkeit der Stichprobe in Hinblick auf die untersuchten Merkmale. Anders sieht es im Abschnitt 4.3 aus, wenn generelle Zusammenhänge zwischen markanten Variablen zufallskritisch abgesichert werden.

⁵ Der Abdeckungsgrad benennt die „Zeichenanzahl des Codings im Verhältnis zur Zeichenanzahl des Gesamttextes“ (Verbi Software, 2017, S. 225).

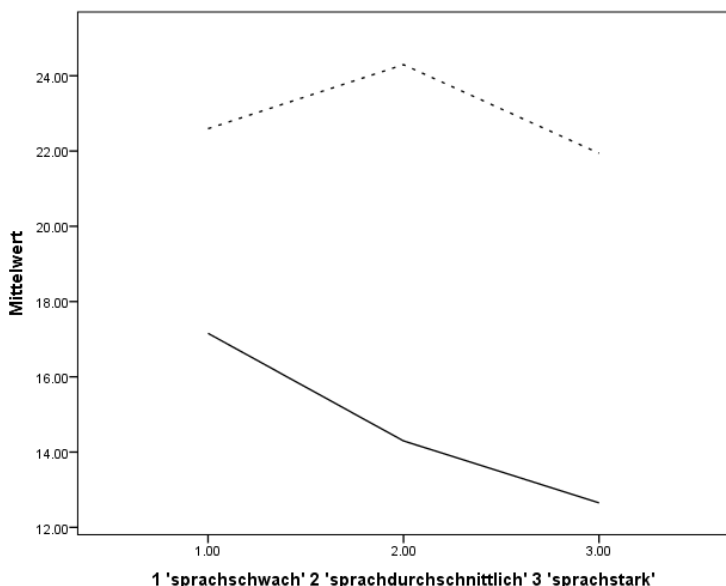
| | | Korrelationen | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|-------------------|-------------------------|-------------------|--------------------------------|-------------------|-------------------------|-------------------|----------------------------|-------------------|-------------------------|-------------------|
| | | Mittelwert Gesamteindruck Deutsch | | | | Mittelwert Textualität Deutsch | | | | Mittelwert Sprache Deutsch | | | |
| | | alle | sprachlich leicht | sprachlich mittelschwer | sprachlich schwer | alle | sprachlich leicht | sprachlich mittelschwer | sprachlich schwer | alle | sprachlich leicht | sprachlich mittelschwer | sprachlich schwer |
| Abdeckungsprozent Zitation | Korrelation nach Pearson | -,160** | -0,100 | -0,062 | -,376** | -,177** | -0,154 | -0,106 | -,341** | -0,051 | -0,026 | -0,011 | -0,133 |
| | Signifikanz (2-seitig) | 0,006 | 0,320 | 0,541 | 0,000 | 0,002 | 0,127 | 0,294 | 0,001 | 0,386 | 0,794 | 0,913 | 0,211 |
| | N | 293 | 100 | 100 | 90 | 293 | 100 | 100 | 90 | 293 | 100 | 100 | 90 |
| Abdeckungsprozent Paraphrase | Korrelation nach Pearson | -,121* | -0,201 | 0,037 | -0,211 | -,190** | -,315** | -0,016 | -,253* | 0,006 | -0,043 | 0,087 | -0,047 |
| | Signifikanz (2-seitig) | 0,048 | 0,052 | 0,735 | 0,054 | 0,002 | 0,002 | 0,880 | 0,020 | 0,920 | 0,681 | 0,419 | 0,674 |
| | N | 268 | 94 | 88 | 84 | 268 | 94 | 88 | 84 | 268 | 94 | 88 | 84 |
| ** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant. | | | | | | | | | | | | | |
| * . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant. | | | | | | | | | | | | | |

Tabelle 1: Übersicht der Korrelationen im Bereich Zitationen und Paraphrasen

Erläuterungen: Korrelationen zwischen den Abdeckungsgraden für Zitationen und Paraphrasen aus den Lesetexten in den Texten der Schülerinnen und Schüler in der Untersuchung Juni 2016 für alle Texte und differenziert nach sprachlicher Schwierigkeit

Aber auch hier lassen sich zunächst keine systematischen Zusammenhänge zwischen variiertem Ausgangsmaterial und Schülerlösungen im Sinne der ersten Forschungsfrage nachweisen. Betrachtet man die Ergebnisse genauer, lassen sich allerdings durchaus einige Schlüsse ziehen: Die Korrelationen in Tabelle 1 zeigen, dass die sprachliche Variation zu verschiedenen Effekten führt. Die qualitativen Auswertungen zeigen zudem, dass über alle Texte hinweg sowohl die Zitation als auch Paraphrasen negativ mit der Textualität und nicht mit den sprachlichen Eigenschaften der Texte zusammenhängen. Die negativen Zusammenhänge bei den Zitationen gehen dabei vermutlich auf die Auseinandersetzung mit den schweren Sprachvariationen zurück. Bei den Paraphrasen zeigt sich, dass diese wohl am sichersten bei Aufgaben mittlerer Schwierigkeit gelingen.

Differenziert man weiter nach den sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler mittels Einteilung in Quartile beider C-Tests, so lässt sich eine Tendenz wie in Abbildung 4 für die Nutzung von Zitation und Paraphrase der Ausgangsmaterialien finden. Dabei zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler erwartungskonform mit steigenden sprachlichen Kompetenzen weniger direkt zitieren bzw. die Bezugnahmen weniger deutlich markieren. Paraphrasen werden von der sprachlich durchschnittlichen Gruppe genutzt, aber zunächst weniger angemessen gebraucht. Das ist z. B. der Fall, wenn es nicht gelingt, die im Schreibimpuls aufgeführten Produkte als „Bio-Lebensmittel“ zu paraphrasieren („weil es was für Vegetaria gibt, bio gibt es und Salat.“ (60043)) oder wenn die Schülerinnen und Schüler versuchen, die im Text angelegte Qualität der Produkte zusammenzufassen („aus ‚guter Herkunft‘ stammen“ (40059)). Solche Schülerinnen und Schüler haben dann auch Probleme, typische argumentative Prozeduren im Text zu realisieren (z. B. „ich möchte gerne meine Meinung in die Frage ‚Welchen Essensanbieter sollen wir für unsere Kantine wählen?‘ mit einbringen (60056)“ oder „Heute nehme ich eine Stellung zu dem Thema ‚Mittagsverpflegung (60061)“). Damit lassen sich Hinweise zur Stützung der Formulierung der Forschungsfrage 2 finden, die Unterschiede in einzelnen Leistungsgruppen der Schülerinnen und Schüler in Richtung eines variierten Ausgangsmaterials zeigen.



Erläuterung: Nutzung von Zitation (schwarze Linie) und Paraphrasierung (gestrichelte Linie) bei der Textproduktion in der Untersuchung Juni 2016, differenziert für die unteres, beide mittleren und des oberen Quartils beider C-Tests („Sprachstärke“)

Abbildung 4: Häufigkeit von Zitationen und Paraphrasen

5 Diskussion und Desiderata

Die Variation von Schreibaufgaben, wie sie hier mit den Schreibaufgaben einer grossen Stichprobe von Siebent- und Achtklässlern getestet wurde, führt auf den ersten Blick nicht zu erwarteten Ergebnissen: Es werden 72% der leichten, 67% der mittelschweren und 68% der schweren Aufgaben gelöst, was nichts über die Art des Umgangs mit den verschiedenen Aufgabenvariationen sagt. Somit muss die erste zu prüfende Forschungsfrage negativ beantwortet werden. Eine Darbietung sprachlich vereinfachter Aufgaben führt nicht zu einer bedeutsam höheren Lösungshäufigkeit.

Spezifischere Analysen der Qualität der Texte zeigen, dass die sprachschwachen Schülerinnen und Schüler von einer „Vereinfachung“ des Ausgangsmaterials zu profitieren scheinen. Ihnen bietet das Ausgangsmaterial von leichten Aufgaben mehr Raum für Zitationen und vor allem Paraphrasen, die erst einmal in einem negativen Zusammenhang zur Textqualität stehen. Inhaltlich-organisatorisch erkennen diese Schreibenden aber, dass sie das Material gut für die eigenen Texte verwenden können und bringen dieses dort auch ein.

Auf einem mittleren Niveau lassen sich dagegen zwar die meisten Paraphrasierungen nachweisen, diese wirken sich aber nicht mehr negativ auf die Textualität aus. Hingegen verweisen die negativen Zusammenhänge der vergleichsweise wenigen Zitationen und Paraphrasen der sprachstarken Lernenden darauf, dass hier eine Integration des Sprachmaterials der Ausgangstexte in eigene Argumentationsmöglichkeiten so gefunden wurde, dass dieses auf der Sprachoberfläche nicht mehr erkennbar ist.

Damit kann der zweiten Ausgangshypothese zugestimmt werden: Es lassen sich bei differenzierten Analysen Unterschiede in einzelnen Leistungsgruppen der Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung sprachlich variierten Ausgangsmaterials zeigen. Diese Analysen verweisen darauf, dass die sprachschwächsten Schülerinnen und Schüler sehr wohl von einer systematischen Variation von Aufgaben auch in ihrer eigenen Textproduktion profitieren. Darüber hinaus lässt sich zeigen, dass Paraphrasierungen des Ausgangsmaterials in dieser Altersstufe eine Aufgabe der nächsten Entwicklungsstufe (Vygotsky, 1986) zu sein scheint. Inwiefern sich genau die Textaufgaben für eine höhere Textqualität beim Schreiben nutzen lassen und an welcher Stelle die Modellierungen ggf. überflüssig werden und eine Textvereinfachung als transitorische Norm (Bock, 2015, Feilke, 2015b) nicht mehr nützt, sollte in weiteren Forschungsschritten hinterfragt werden.

Es lassen sich mit diesen Ergebnissen einige Forschungsdesiderata aufzeigen:

1. Sprachliche Modellierungen von fachunterrichtlichen Texten müssen für Lernprozesse den Spagat zwischen zu verstehender Fachlichkeit mit dem entsprechenden Hintergrundwissen und auf der Textebene dazugehöriger Lexik, Kohärenz und Propositionsdichte bzw. -anordnung schaffen. Diesem sollte in qualitativen Beobachtungen der Schülerinnen und Schüler genauer nachgespürt werden, so wie dies Schmellentin, Dittmar, Gilg und Schneider (2017) für Biologielehrbuchtexte und Härtig und Kohnen (2017) für Physiklehrbücher vorgenommen haben. Für Testaufgaben könnte dies auf längere Sicht zu verständlicheren Angeboten führen.
2. Die hier vorgestellte Forschungsarbeit konnte bei allen präsentierten (Nicht-)Ergebnissen vor allem auf die bedingte Nutzbarkeit des Modells der sprachlichen Variation zur Erforschung des Zusammenhanges von Lesen und Schreiben hinweisen. In der Folge könnten auch Aspekte von Verstehensproblemen beim „Materialgestützten Schreiben“ (Feilke, Lehnen, Rezat und Steinmetz, 2016) in den Blick genommen werden. Hier gilt es, Konzepte dafür zu entwickeln, dass und wie neben dem Lesen auch auf den Umgang mit den Ausgangsmaterialien durch *Zitationen* und *Paraphrasen* vorbereitet werden muss und kann (Jost und Wieser, 2017).
3. In so einem Zusammenhang könnte und sollte dann auch noch vertiefter der Frage nachgegangen werden, welche Schülerinnen und Schüler von einer Veränderung des Ausgangsmaterials in welchen Bereichen des Schreibens profitieren. Der Aufwand der Variationen ist hoch und wenn sich keine oder nur geringfügige Effekte zeigen, muss die Frage gestellt werden, ob er zu vertreten ist. In unserer Arbeit an sprachlichen Modellierungskonzepten haben wir seit 2011 auch erfahren (müssen), dass eine oberflächliche Betrachtung nicht ausreichend ist. Selbst die bekannten Indikatoren der Textqualität (s. 3.2.) reichten in diesem Fall nicht aus, um Wirkungen von Sprachmanipulationen zeigen zu können. Es bleibt daher eine weiterhin offene Frage, welche Spuren der Ausgangstexte (McCutchen, 1986) wie und wofür von den Schülerinnen und

Schülern aufgenommen werden. Interessanterweise waren es gerade nicht die sprachlichen Formulierungen, sondern vor allem inhaltliche Key-Words, die von den Schreibenden in ihren Textproduktionen verwendet wurden.

Und 4. muss in diesem Zusammenhang auch die Frage gestellt werden, wie sich diese Zusammenhänge zwischen Lesen und Schreiben empirisch modellieren lassen. Erst wenn wir hier zu schlüssigen, ggf. sogar entwicklungsbezogenen Konzepten unter Berücksichtigung der Sozialisationsinstanzen finden, sind strategische Impulse in der Aus- und Fortbildung nutzbar. Erste Vorarbeiten liegen in Deutschland für solche Modellierungen über ein Input-Output-Modell für das Schreiben von Neumann (2012) und Friedrich (2017) für das Lesen vor, sodass eine Zusammenführung in ein übergreifendes Modell vor allem für das materialgestützte Schreiben sinnvoll erscheint.

Literatur

- Baurmann, J. & Pohl, T. (2009). Schreiben - Texteverfassen. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer, U. Behrens, O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret* (S. 75 – 103). Berlin: Cornelsen.
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Steinhoff & T. Pohl (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (S. 191-210). Köln: Gilles & Franke.
- Berkemeier, A. (2010). Das Schreiben von Sachtextzusammenfassungen lernen, lehren und testen. In T. Steinhoff & T. Pohl (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (S. 211-232). Köln: Gilles & Franke.
- Behrens, U. & Krelle, M. (2011). Schülertexte beurteilen im Licht von Bildungsstandards, Kompetenzrastern und Unterrichtsalltag. In E.-L. Wyss, D. Stotz, A. Gnach, J.-F. De Pietro & I. De Saint-Georges (Hrsg.), *Sprachkompetenzen in Ausbildung und Beruf – Übergänge und Transformationen. Les compétences langagières dans la formation et dans la vie professionnelle – Transitions et transformations*. Bulletin VALS-ASLA. H.94, S. 167-183.
- Bock, B. M. (2015). Anschluss ermöglichen und die Vermittlungsaufgabe ernst nehmen. In *Didaktik Deutsch* (38), 9-17.
- Böhme, K., Schipolowski, S., Canz, T., Krelle, M. & Bremerich-Vos, A. (2017). Kompetenzstufenmodelle im Bereich Schreiben. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 55 -74). Münster, New York: Waxmann.
- Canz, T. (2016). *Validitätsaspekte bei der Messung von Schreibkompetenzen*. Humboldt-Universität zu Berlin Dissertation. Retrieved July 02, 2018, from <<http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/canz-thomas-2015-10-19/PDF/canz.pdf>>
- Feilke, H., Lehnen, K., Rezat, S. & Steinmetz, M. (2016). *Materialgestütztes Schreiben lernen. Grundlagen, Aufgaben, Materialien*. Braunschweig: Schrödel, Westermann.
- Feilke, H. (2008). Meinungen bilden. Basisartikel. In *Praxis Deutsch* (211), 6-13.
- Feilke, H. (2015a). Text und Lernen - Perspektivenwechsel in der Schreibforschung. In S. Schmöler-Eibinger & E. Thürmann (Hrsg.), *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht* (S. 47-72). Münster/New York: Waxmann.
- Feilke, H. (2015b). Transitorische Normen. Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. In *Didaktik Deutsch* (38), 115-136.
- Friedrich, M. (2017). *Textverständlichkeit und ihre Messung*. Münster: Waxmann.
- Hartmann, W. & Lehmann, R. H. (1987). *The Hamburg Study of Achievement in Written Composition. National Report for the IEA International Study of Achievement in Written Composition. Part I: Method and Findings*. Hamburg: University Press.
- Härtig, H. & Kohnen, N. (2017). Die Rolle der Termini beim Lernen mit Physikschulbüchern. In B. Ahrenholz, B. Hövelbrinks & C. Schmellentin (Hrsg.), *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen* (S. 55 - 72). Tübingen: Narr Attempo.
- Heine, L., Domenech, M., Otto, L., Neumann, A. & Krelle, M. (2018). Modellierung sprachlicher Anforderungen in Testaufgaben verschiedener Unterrichtsfächer: Theoretische und empirische Grundlagen. In *ZfAL*, (69)1, 69-96.
- Jost, J. & Wieser, D. (2017). Materialgestütztes Schreiben. Ein didaktisch notwendiges Aufgabenformat – zu viele offene Fragen. In *Didaktik Deutsch* (43), 26-32.
- Jost, J., Krelle, M. & Wieser, D. (2018). Zwischen allen Stühlen? Zur Notwendigkeit der Diskussion des normativen Profils von Abituraufgaben zum materialgestützten Schreiben. In H. Feilke, K. Lehnen, S. Rezat & M. Steinmetz (Hrsg.), *Materialgestütztes Schreiben. Erfahrungen aus der Praxis – Perspektiven der Forschung* (S. 41-64). Freiburg i. Br., Stuttgart: Filibach bei Klett.

- Krelle, M. (2013). Texte schreiben, überarbeiten und bewerten: Ein Überblick. In U. Abraham & J. Knopf (Hrsg.), *Basiskompetenzen Deutsch für die Grundschule* (S. 53-61). Berlin: Cornelsen.
- Lueken, G. (2006). Fördert Formale Logik argumentative Kompetenz? Über Sinn und Unsinn von Logik-Kursen. In E. Grundler & R. Vogt (Hrsg.), *Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien* (S. 97 - 106). Tübingen: Stauffenburg.
- McCutchen, D. (1986). Domain Knowledge and Linguistic Knowledge in the Development of Writing Ability. In *Journal of Memory and Language* (25), 431-444.
- Neumann, A. (2007). *Briefe schreiben in Klasse 9 und 11. Beurteilungskriterien, Messungen, Textstrukturen und Schülerleistungen*. Münster: Waxmann.
- Neumann, A. (2012). Blick(e) auf das schulische Schreiben. Erste Ergebnisse aus IMOSS. In *Didaktik Deutsch* (32), 63-85.
- Neumann, A. & Lehmann, R. H. (2008). Schreiben. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 89-103). Weinheim, Basel: Beltz.
- Neumann, A. & Steinhoff, T. (2015). Schreiben. In M. Becker-Mrotzek, M. Kämper van den Boogarth, P. Stanat, & G. Gippner (Hrsg.), *Bildungsstandards aktuell: Deutsch in der Sekundarstufe II* (S. 66-119). Braunschweig: Westermann Verlag.
- Philipp, M. (2017). *Materialgestütztes Schreiben: Anforderungen, Grundlagen, Vermittlung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Robitzsch, A., Karius, I. & Neumann, D. (2008). C-Tests for German students: Dimensionality, validity, and psychometric perspectives. Paper presented at the EARLI/Northumbria Assessment Conference, Berlin.
- Schipolowski, S. & Böhme, K. (2016). Assessment of writing ability in secondary education: comparison of analytic and holistic scoring systems for use in large-scale assessments. In *L1 – Educational Studies in Language and Literature* (16), 1-22.
- Schmellentin, C., Dittmar, M, Gilg, B. & Schneider, H. (2017). Sprachliche Anforderungen in Biologielehrmitteln. In B. Ahrenholz, B. Hövelbrinks & C. Schmellentin (Hrsg.), *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen* (S. 73-91). Tübingen: Narr Attempo.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 25-40). Münster, New York: Waxmann.
- Schwippert, K., Leiss, D., Ehmke, T., Höttecke, D., Heine, L. & Neumann, A. (2020, in Vorbereitung). Empirische Fundierung der Untersuchung von sprachvariierten Fachaufgaben.
- Shanahan, T. (2016). Relationships between Reading and Writing Development. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgarald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 194-207). London, New York: The Guilford Press.
- Stanat, P., Böhme, K., Schipolowski, S. & N. Haag (2016). *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Steinhoff, T. (2008). Wie viel Öffentlichkeit verträgt das Private? Meinungsbildung zu Online-Netzwerken. In *Praxis Deutsch* (211), 44-51.
- Sturm, A. (2017). Strategiefokussierte Intervention. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirischer Schreibdidaktik* (S. 267-281). Münster: Waxmann.
- VERBI Software. Consult. Sozialforschung. GmbH (2017). *MAXQDA 2012. Referenzhandbuch*. Berlin. Retrieved January 17, 2020, from https://www.maxqda.de/download/manuals/MAX12_manual_ger.pdf.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Denken und Sprechen*. Frankfurt: Fischer (1. Auflage Moskau, 1934).
- Wockenfuss, V. & Raatz, U. (2006). Über den Zusammenhang zwischen Testleistung und Klassenstufe bei muttersprachlichen C-Tests. In R. Grotjahn (Hrsg.), *Der C-Test: Theorie, Empirie, Anwendungen* (S. 211-242). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

AutorInnen

Astrid Neumann, Univ.-Prof. Dr., geb. 1969, studierte Germanistik, Russistik, Bohemistik und DaF in Berlin, 1. und 2. Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien. Promotion im Projekt DESI an der Schnittstelle zwischen Textlinguistik und Erziehungswissenschaft. Tätigkeiten an verschiedenen Forschungsinstituten zur Qualitätssicherung in Schulen, dann im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und seit 2011 Professorin für die Didaktik der Deutschen Sprache an der Leuphana Universität Lüneburg.

Neumann, A. (2007). Briefe schreiben in Klasse 9 und 11. Beurteilungskriterien, Messungen, Textstrukturen und Schülerleistungen. Münster: Waxmann.

Neumann, A. (2017). Zugänge zur Bestimmung von Textqualität. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff, *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann.

Neumann, A. & Steinhoff, T. (2015). Schreiben. In M. Becker-Mrotzek, M. Kämper van den Boogarth, P. Stanat, & G. Gippner (Hrsg.), *Bildungsstandards aktuell: Deutsch in der Sekundarstufe II* (S. 66-119). Braunschweig: Westermann Verlag.

Heine, L., Domenech, M., Otto, L., Neumann, A. & Krelle, M. (2018). Modellierung sprachlicher Anforderungen in Testaufgaben verschiedener Unterrichtsfächer: Theoretische und empirische Grundlagen. In *ZfAL*, (69)1, 69-96.

Rossack, S., Neumann, A., Leiss, D. & Schwippert, K. (2017). „!!Fach-an-Sprache-an-Fach!!“ Schreibförderung in Deutsch und Mathematik. Münster: Waxmann.

Michael Krelle, Univ.-Prof. Dr., geb. 1973, studierte Germanistik und Sozialwissenschaften mit Schwerpunkt Politik in Hamburg, 1. Staatsexamen für das Lehramt an der Oberstufe. Nach Tätigkeiten an den Universitäten Duisburg-Essen, Paderborn und Vechta im Bereich der Germanistischen Sprachdidaktik ist er aktuell Professor für Grundschuldidaktik Deutsch an der Technischen Universität Chemnitz.

Behrens, U. & Krelle, M. (2011). Schülertexte beurteilen im Licht von Bildungsstandards, Kompetenzrastern und Unterrichtsalltag. In E. L. Wyss, D. Stotz, A. Gnach, J. F. Pietro & I. Saint-Georges (Hrsg.), *Sprachkompetenzen in Ausbildung und Beruf – Übergänge und Transformationen. Les compétences langagières dans la formation et dans la vie professionnelle – Transitions et transformations*. Bulletin VALS-ASLA, 2/2011 (94), 167-183.

Krelle, M. (2013): Texte schreiben, überarbeiten und bewerten: Ein Überblick. In: Abraham U./ Knopf, J. (Hrsg.): *Basiskompetenzen Deutsch für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen, S. 53-61.

Krelle, M. (2013): Schreibkompetenz. In B. Rothstein & C. Müller (Hrsg.), *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch*. (S. 362-365). Baltmannsweiler: Schneider.

Böhme, K., Schipolowski, S., Canz, T., Krelle, M. & Bremerich-Vos, A. (2017). Kompetenzstufenmodelle im Bereich Schreiben. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 55-74). Münster: Waxmann.

Jost, J., Krelle, M., & Wieser, D. (2018). Zwischen allen Stühlen? Zur Notwendigkeit der Diskussion des normativen Profils von Abituraufgaben zum materialgestützten Schreiben. In H. Feilke, K. Lehnen, S. Rezat & M. Steinmetz (Hrsg.), *Materialgestütztes Schreiben. Erfahrungen aus der Praxis – Perspektiven der Forschung*. (S. 41-64). Freiburg i. Br., Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Knut Schwippert, Prof. Dr., studierte Lehramt für berufliche Schulen mit dem Schwerpunkt Elektrotechnik und Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt Wirtschaft an der Universität Hamburg. Nach der Promotion an der Humboldt-Universität zu Berlin habilitierte er sich im Bereich der empirischen Bildungsforschung, wofür er seit 2007 in Hamburg eine Professur inne hat.

Höttecke, D., Krieger, C., Kulik, M., Ehmke, T. & Schwippert, K. (2014). Fachsprachliche Fähigkeiten in Physik und Sport in Klasse 6 und 7. In S. Bernholt (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung zwischen Science- und Fachunterricht* (S. 279-281). Kiel: IPN. (Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Bd. 34).

Hagena, M., Leiss, D., Neumann, A. & Schwippert, K. (2015). Durch Sprachförderung zum fachlichen Erfolg? In F. Calouri, H. Linneweber-Lammerskitten & C. Streit (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2015* (S. 348-351). Münster: WTM.

Schwippert, K., Neumann, A. & Leiss, D. (2016). Das Projekt 'Fach-an-Sprache-an-Fach'. Aufbau bildungssprachlicher Prozeduren durch adaptive Aufgaben im Deutsch- und Mathematikunterricht. *Die Deutsche Schule*, 13. Beiheft, 82-97.

Leiss, D., Hagena, M., Neumann, A. & Schwippert, K. (Hrsg.). (2017). *Mathematik und Sprache. Empirischer Forschungsstand und unterrichtliche Herausforderungen*. Münster: Waxmann. (Sprachliche Bildung, Bd. 3).

Leiss, D., Plath, J. & Schwippert, K. (2019). Language and mathematics – Key factors influencing the comprehension process in reality-based tasks. *Mathematical Thinking and Learning*, doi:10.1080/10986065.10982019.11570835.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2020 von leseforum.ch veröffentlicht.

Variations du niveau de langue des énoncés : quelles incidences sur la rédaction de textes argumentatifs des élèves ?

Astrid Neumann, Michael Krelle, Knut Schwippert

Chapeau

Cet article s'interroge sur les effets qu'une modélisation en plusieurs niveaux de langue aurait sur des « tâches de rédaction contextualisées ». La modélisation étudiée se fonde sur une variation systématique du support langagier selon les paramètres suivants : fréquence, variance et complexité. Des analyses quantitatives ont été menées sur 926 textes rédigés par des élèves du cycle 2 de l'école primaire. Elles ne relèvent aucun effet particulier, mais suggèrent plutôt que la simplification textuelle est utile aux élèves avec une moins bonne maîtrise des structures langagières. Par ailleurs, une identification qualitative des citations et paraphrases des textes de départ montre que les élèves se servent du texte de l'énoncé lorsqu'ils rédigent leurs propres écrits. C'est dans les productions des élèves avec un niveau de langue intermédiaire que l'on trouve en particulier des traces de ces textes de départ. Ces derniers devraient être exploités à des fins d'apprentissage même dans leur forme non encore pleinement adéquate.

Mots-clés

apprentissage de l'écriture, devoirs de rédaction contextualisés, variation du niveau de langue, analyses quantitatives, analyses qualitatives

Cet article a été publié dans le numéro 1/2020 de forumlecture.ch

Che effetto hanno le variazioni linguistiche dei contesti dei compiti sulla scrittura di testi argomentativi degli allievi?

Astrid Neumann, Michael Krelle, Knut Schwippert

Riassunto

In questo articolo vengono presentati gli effetti delle modellazioni linguistiche di compiti di scrittura profilata. La modellazione si basa su una variazione sistematica del materiale linguistico lungo gli assi della frequenza, della varianza e della complessità. Le analisi quantitative dei 926 testi scritti da studenti delle scuole medie non evidenziano alcun effetto, ma mostrano segni del beneficio della semplificazione testuale per gli scriventi con una struttura linguistica debole. Un'identificazione qualitativa delle citazioni e delle parafrasi nei testi di partenza mostra che gli allievi utilizzano i testi dei compiti per sviluppare i propri prodotti. Le tracce dei testi di partenza sono particolarmente evidenti a livello linguistico intermedio. Questi dovrebbero anche essere resi utilizzabili per l'apprendimento anche in forme non ancora perfettamente adattate.

Parole chiave

imparare a scrivere, compiti di scrittura profilati, variazione linguistica, analisi quantitativa, analisi qualitativa

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2020 di forumlettura.ch