

Astrid Neumann und Solvig Rossack

Sprechen über zu schreibende Texte: Was handeln Schülerinnen und Schüler mündlich aus?

Abstract: *The intervention project "Fach-an-Sprache-an-Fach" is being presented. It aims at improving argumentative language skills in middle school students. We discuss the differences and the interaction between oral and written reasoning, focusing the question of how oral argumentation unfolds in written texts. Two text examples authored by participating students are being analyzed.*

1. Zwei Beispiele

„Meiner Meinung nach lohnt sich das Lesen von Büchern, da sie bilden. Man setzt sich mit neuen Wörtern auseinander, indem man ihr Bedeutung recherchiert.“

„Ich finde nicht, dass Bücher bilden, da es zum einen Bücher gibt, welche unsinnig sind und zum anderen gibt es Menschen, die nicht zur Schule gehen und nicht lesen können.“

Beide sprachlich hier unverändert wiedergegebenen Beispiele aus einem schriftlichen Quasi-Dialog zwischen Schülerinnen bzw. Schülern sind im Rahmen einer Interventionsphase in einem von zwei entwickelten Förderkonzepten des hier vorzustellenden Forschungsprojektes *Fach-an-Sprache-an-Fach* entstanden.

Die Schülerinnen und Schüler hatten die Aufgabe, sich auf eine dialogische Podiumsdiskussion schriftlich vorzubereiten. Die strittige Aussage „Das Lesen von Büchern bildet.“ wurde freiwillig aus weiteren Aussagen wie beispielsweise „Facebook zerstört die zwischenmenschliche Kommunikation.“ und „Der Nutzen von Hausaufgaben wird überbewertet.“ gewählt. Für diese Aussage sollten verschiedene Positionen zunächst mündlich entwickelt und anschließend schriftlich festgehalten werden. Dazu wurde abwechselnd auf ein gemeinsames Arbeitsblatt geschrieben und auf die jeweils vorhergehende schriftliche Aussage reagiert. Es handelt sich also um einen schriftlich produzierten, zeitlich entzerrten Dialog mit dem Text des Vorgängers bzw. der Vorgängerin. Dadurch konnten sich die Schülerinnen und Schüler auf die Argumentation konzentrieren.

Offensichtlich werden hier Argumente produziert. Beide Schreibenden sind in der Lage, zu einer konstruierten strittigen Ausgangslage Position zu beziehen,

wenn auch beide Aussagen Defizite in ihrer Textoberflächenstruktur aufweisen. Betrachtet man beide separat voneinander und nicht als gedachten Dialog, werden die Argumente hinsichtlich ihrer Qualität unterschiedlich entfaltet.

Innerhalb des ersten Beispiels wird die strittige Aussage verwendet und mit der Proposition des zweiten Satzes argumentativ begründet. Erst das darauffolgende Beispiel sorgt dafür, dass das Argument stringent und schlüssig wird.

Das zweite Beispiel bezieht sich inhaltlich auf die Pauschalität der strittigen Äußerung bzw. der Ausgangslage und versucht den allgemeinen Geltungsanspruch zunächst durch Differenzierung argumentativ zu entkräften, indem darauf referiert wird, welche Bücher – es können auch „unsinnige“ Bücher mit weniger Bildungseffekten sein – gelesen werden. Die fehlenden explikativen Elemente innerhalb der Argumentation sorgen dafür, dass die Stringenz und logische Entfaltung des Arguments leiden. Bei der Untersuchung beider Sequenzen als Zusammenspiel zwischen Produzent und Rezipient fällt auf, dass die Kommunikationspartnerinnen und -partner nicht in der Lage sind, direkt auf die zuvor getätigten Argumente Bezug zu nehmen. Beide Positionen werden scheinbar unabhängig von dem vorher Gesagten niedergeschrieben. Es kommt nicht zu dem Versuch, das vorherige Argument direkt zu entkräften. Zwar zeigen die zusätzlichen Materialien aus den Prozessdaten des hier zugrundeliegenden und später vorgestellten Projektes, dass die zuvor mündlich erarbeiteten Ideen innerhalb des schriftlichen Dialoges aufgegriffen werden, die inhaltliche Vernetzung der von den Partnerinnen bzw. Partnern erwähnten Argumente wird jedoch auf ein Minimum reduziert. Es werden eher inhaltliche Aneinanderreihungen produziert, ohne dabei komplexere argumentative Strukturen aufzubauen bzw. auf das vorher Gesagte zu reagieren.

Auch wenn die hier angeführten Beispiele nicht als prototypisch für die argumentativen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern der 7. Klassen betrachtet werden können, zeigt die Analyse dennoch, dass eine schlüssige Argumentation mit der Bewältigung von gewissen inhaltlichen und sprachlichen Hürden verbunden ist. Diesen Analysen von Beispielen vorausgestellt formulierten wir folgende Forschungsfragen: Wie kann die Entwicklung von argumentativen Fähigkeiten gestärkt werden, um diese im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung für den schulischen und außerschulischen Kontext zu nutzen? Und welchen Einfluss hat dabei das Zusammenspiel von mündlichen und schriftlichen argumentativen Kommunikationsprozessen? Inwiefern entfaltet sich die mündliche Argumentation innerhalb schriftlicher Texte?

2. Theoretischer Hintergrund Argumentieren

Argumentative Prozesse sind „sprachliche Handlungen, in denen etwas unter Kommunikationspartnern Strittiges mit dem Ziel geklärt wird, es unstrittig zu machen. [...]

Das Grundprinzip des Argumentierens besteht darin, das Strittige durch Bezug auf Unstrittiges zu klären, d. h. den Dissens in einen Konsens zu überführen“ (Becker-Mrotzek et al. 2010, S. 3).

Daraus kann abgeleitet werden, dass Argumentieren eine mehrschichtige Sprachhandlung ist, die zugleich von einer enormen Komplexität geprägt ist. Die Komplexität dieser Sprachhandlung ist bedingt durch verschiedene Einflussfaktoren. Winkler (2003) spricht von einem festen Zusammenspiel eines dissonanten Gegenstandes und eines entsprechenden Aushandlungsprozesses zwischen Rezipienten und Produzenten, wobei auf schriftlichen Kommunikationsebenen der Rezipient und Produzent ein und dieselbe Person sein können und somit auch epistemische Schreibprozesse entfaltet werden. Zudem gilt es, innerhalb dieser Kommunikationssituation die kollektiv geltenden gesellschaftlichen Werte und Normen zu realisieren und entsprechend zu achten. Dazu bedarf es einer Sachkompetenz, einer sprachlichen Kompetenz, einer moralischen Kompetenz und einer sozialkommunikativen Kompetenz, um angemessen und schlüssig argumentieren zu können (Winkler 2003, S. 82 f.). Ähnliche argumentative Grundkenntnisse formuliert auch Feilke. Nach ihm gehören u. a. „Normen und Werte“ und „Welt- und Sprachwissen“ zu diesen Grundkenntnissen (Feilke 2010, S. 217). Argumentative Prozesse müssen demnach sowohl auf kognitiver als auch auf literaler Ebene gemeistert werden. Sie stellen ein integratives Format mit deskriptiven und explikativen Anteilen dar, mit denen über Strittiges verhandelt wird. Ausgangspunkt von Argumentationen können unterschiedliche sprachliche Handlungen sein, wobei sowohl der behauptete Inhalt (Proposition) als auch die kommunikative Funktion (Illokution) strittig sein können (Becker-Mrotzek/Mörs 2015, S. 35). Gemeint wären dabei auf propositionaler Ebene z. B. Behauptungen über eine Sache, ein Ereignis oder eine Person, auf der illokutiven Ebene z. B. informierende, fordernde, werbende, bittende Sprachhandlungen. Vollmer (2011) formuliert, dass zudem verschiedene konkrete Diskursfunktionen vorausgesetzt werden müssen, die über das Beschreiben und Erklären hinausgehen, um entsprechend qualitativ hochwertige Argumentationen zu vollziehen. Während eines Diskurses werde neues Wissen produziert und vernetzt. Argumentieren umfasse demnach Aspekte des Erschließens, des Analysierens, des Deutens, des argumentativen Unterstützens und des Interpretierens. So überrascht es nicht, dass solch „integrierende Gattung[en]“ (Heller 2012, S. 23) wie das Argumentieren eine

Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler darstellt. Dies bestätigen auch die Erhebungen, die im Rahmen der DESI-Studie 2003/04 getätigt worden sind. Hinsichtlich der Leistungsverteilung zeigte sich, dass die meisten Schülerinnen und Schüler das basale argumentative Niveau nicht überschreiten bzw. ein nicht unerheblicher Teil darunter bleibt (Krelle/Willenberg 2008, S. 85), obwohl es sich bei dieser Problemlösefähigkeit um eine curricular festgelegte Anforderung handelt, die bis zum Ende der Schulzeit ausgebildet sein sollte. So wird mit dem KMK-Beschluss von 2003 für die Mittleren Schulabschlüsse des Faches Deutsch das Argumentieren als eine grundlegende Kompetenz betrachtet, deren Beherrschung notwendig ist, um innerhalb des gesellschaftlichen Lebens zu bestehen. „Die Heranwachsenden lernen, [...] Lebenssituationen sprachlich zu bewältigen, sich mitzuteilen – zu argumentieren, Gefühle und Vorstellungen sprachlich zu fassen –, Kritikfähigkeit zu entwickeln, [...]“ (KMK 2003, S. 6 f.).

Dennoch bleibt die Fähigkeit adäquat zu argumentieren für viele, insbesondere für nicht deutschsprachig aufwachsende Jugendliche und solche aus schwierigen sozio-ökonomischen Verhältnissen, unerreichbar (Feilke 2013, S. 115 f.). Bei der Betrachtung der KMK-Vorgaben wird deutlich, dass argumentative Prozesse auf mündlicher wie auch auf schriftlicher Ebene innerhalb des schulischen Kontextes wichtig sind und die Vermittlung argumentativer Kompetenzen auf beiden medialen und konzeptionellen Kommunikationsebenen eine Rolle spielen muss.

Argumentieren gehört dabei wie zum Beispiel auch das Erklären oder Berichten zu den zentralen generalisierbaren Sprachgebrauchsmustern der Schule, da diese in allen Fächern verankert und zudem für alle diese von Bedeutung sind (Vollmer/Thürmann 2013, S. 43). Damit sind nach Vollmer und Thürmann argumentative Fähigkeiten ein Teil der bildungssprachlichen Kompetenz sowohl auf mündlicher wie auch auf schriftlicher Ebene, wobei unter einer sprachdidaktischen Perspektive das Kommunikationsmedium bei der Vermittlung von argumentativen Prozessen zu beachten ist. Sowohl Spiegel (2006) als auch Ludwig/Spinner (2000) kommen zu dem Schluss, dass beim mündlichen und schriftlichen Argumentieren ähnliche Kompetenzbereiche angesprochen werden. Das mündliche Argumentieren ist jedoch deutlich stärker in einen direkten Interaktionszusammenhang eingebettet. In einer Face to face-Gesprächssituation müssen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ad hoc in der Lage sein, auf Argumente des Kommunikationspartners oder der Kommunikationspartnerin zu reagieren, wohingegen beispielsweise bei einer schriftlichen Erörterung vorwiegend der Anspruch darin besteht, Einfallsreichtum bei der Entwicklung und Ordnung von Argumenten zu zeigen. Demnach lassen sich vorwiegend auf interaktionaler, kognitiver und kommunikationspsychologischer Ebene Unterscheidungen zwischen dem mündlichen und schriftlichen Argumentieren finden (vgl. Klein 2001, S. 1323).

Mündliches und schriftliches Argumentieren sind in sich komplex und deutlich voneinander zu differenzieren und dennoch bedingen sie sich offenbar gegenseitig. Beim strukturierten und zielorientierten Schreiben handelt es sich um einen komplexen Textproduktionsprozess, welcher zur Lösungsfindung beitragen kann. Neumann et al. (2014) zeigen auf, dass insbesondere innerhalb von Textüberarbeitungsprozessen eine gemeinsame, mündlich entwickelte Lösungskapazitäten des individuellen Arbeitsgedächtnisses für den Schreibplanungsprozess entlasten kann, demnach also ein äußerst komplexer Textproduktionsprozess gestützt werden kann. Gezielt eingesetzte mündliche Aushandlungsprozesse manifestieren sich demnach im Schriftlichen und sorgen für eine bessere Textqualität. Es ist in diesem Kontext explizit weiter zu prüfen, welche Auswirkungen mündliche Aushandlungsprozesse auf schriftliche argumentative Entfaltungen haben.

3. Vorstellung des Forschungsprojektes

Das Forschungsprojekt *Fach-an-Sprache-an-Fach* leistet im Rahmen einer Interventionsstudie einen Beitrag dazu, Argumentieren als bildungssprachliche Handlung wahrzunehmen und im Sinne eines gesellschaftlichen Auftrages den Schülerinnen und Schülern vielfältige Zugänge zu derselben zu ermöglichen. *Fach-an-Sprache-an-Fach* fördert innerhalb eines interdisziplinären Kontextes (parallel in Deutsch und Mathematik) Schülerinnen und Schüler aus siebenten Klassen mit mathematischen Modellierungsaufgaben für das schriftliche Argumentieren in lebensnahen Situationen.

Dazu wurden zwei Förderkonzepte entwickelt:

Sprachförderkonzept I: Integriertes Sprach- und Fachlernen

Es fand eine verzahnte Sprach- und Mathematikförderung statt, in der ausgehend von der Bearbeitung komplexer mathematischer Modellierungsaufgaben sowohl Lese- als auch Schreibstrategien anhand von argumentativen Texten erarbeitet wurden.

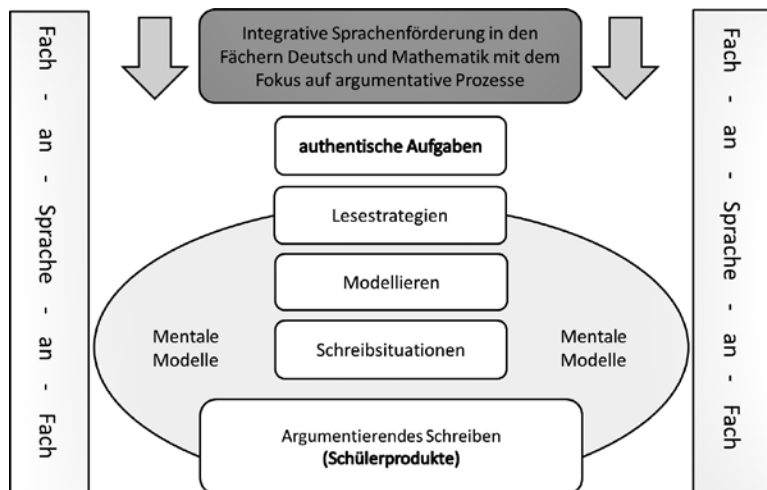
Sprachförderkonzept II: Separiertes Sprach- und Fachlernen

Es fand eine separierte Sprach- und Mathematikförderung statt, in der Lese- und Schreibstrategien zuerst anhand von argumentativen Texten erarbeitet wurden. Anschließend wurden dieselben Modellierungsaufgaben bearbeitet, die in der Fördergruppe I behandelt wurden.

Es soll dabei der Einfluss einer adaptiven Sprachförderung mit Scaffoldingverfahren untersucht werden, die zum eigenständigen Arbeiten führen. Insbesondere im Sprachförderkonzept I werden sich wechselseitig stützende Fördereffekte identifiziert, die an Aufgabenbearbeitungen anhand gemeinsamer grundlegender kognitiver Schritte (s. Abb. 1) zu einem domänenübergreifenden, sich gegenseitig stützenden

Zusammenspiel führen. In diesem Artikel wird sich trotzdem lediglich auf die *sprachliche* Förderung fokussiert. Mathematische Aspekte werden nur beispielhaft sichtbar, um die Situierung der Entwicklungen im Gesamtprojekt aufzuzeigen.

Abb. 1: Interdisziplinäres Grundmodell des Projektes „Fach-an-Sprache-an-Fach“



In der 15-wöchigen Intervention mit 256 Schülerinnen und Schülern aus sieben Hamburger und Lüneburger Schulen wurden Sprech- und Schreibprozesse beobachtet. Dabei erwies sich die hier relevante Frage, wie die Schülerinnen und Schüler die in Gesprächen genutzten Argumente in die von ihnen geforderten Schreibaufgaben einbauten, als besonders interessant. Inwiefern der Prozess vom mündlichen alltagssprachlichen Argumentieren hin zu schriftlichen bildungssprachlichen Argumentationen gestärkt wird, gilt es zu untersuchen. Folgende Fragen stehen hierfür im Zentrum:

- Welchen Einfluss hat die fächerübergreifende kollektive mündliche Textplanung auf die individuelle Textproduktion?
- Wie entfalten sich die mündlichen Bearbeitungsprozesse im schriftsprachlichen Produkt?
- Profitieren Jugendliche verschiedener Leistungsniveaus jeweils unterschiedlich von mündlichen argumentativen Textplanungsprozessen?

Die Effekte der Förderung in den Gruppen werden durch ein Pre-Post-Testdesign erfasst. Für die Messung von langfristigen Effekten findet im Mai 2016 eine Follow-up-Testung statt. Direkt vor Beginn der Intervention ermöglichte ein

selbst entwickelter Argumentationstest eine Beschreibung der bei den Teilnehmenden vorfindlichen Ausgangssituation. Der Argumentationstest beinhaltet unter anderem eine Schreibaufgabe, in der eine Dilemma-Situation persönlich erschlossen und deren Lösung dann für einen situierten Adressaten erklärt werden musste. Der Einsatz der speziellen Tests vor Förderbeginn erlaubt Aussagen über das Wissen und Können zu Förderungsbeginn und später über die Fördereffekte durch einen nochmaligen Einsatz des Tests in variiertes Form. Zudem wurden mit Hilfe des LGVT (Schneider et al. 2007) und eines selbstentwickelten C-Tests die allgemeinen sprachlichen Eingangsvoraussetzungen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler erhoben.

Insgesamt wurden binnendifferenzierende Materialien für mündliche und schriftliche bildungssprachlich relevante Sprachhandlungen und mathematische Modellierungsprozesse entwickelt und eingesetzt. Zudem sollte innerhalb der Förderung die Entwicklung von argumentativen Prozeduren bis hin zu argumentativen Mustern ermöglicht werden. Die Schülerinnen und Schüler sollten so bezogen auf argumentative Fähigkeiten mit Hilfe der Konzepte des Mikro- und Makroscaffolding, also sprachlichen Unterstützungssystemen verschieden starker Ausprägungen in Abhängigkeit von vorfindlichen Notwendigkeiten, innerhalb der Fördergruppen eine höhere situationsangemessene Sprachnutzung ausbilden. Dazu wurden sowohl mündliche als auch schriftliche Ebenen angesprochen. Die Intervention in der ersten Interventionsbedingung, in der zuerst die Deutsch- und dann die Mathematikanteile gefördert wurden, folgte dabei einem festen Schema. Nachfolgend gehen wir nur auf die Bereiche ein, die für diesen Artikel relevant sind.

Abb. 2: Verlaufsschema der Interventionsphase des Projektes Fach-an-Sprache-an-Fach



Das Verlaufsschema (s. Abb. 2) zeigt insgesamt fünf Arbeitsphasen mit den entsprechenden enthaltenen Arbeitsschritten. Es wird deutlich, dass die Aufgabe zunächst mathematisch zu bearbeiten ist (Schritt 1 und 2). Daraus ergeben sich authentische Argumentationssituationen (Schritte 3–5), die zunächst in einer intensive mündlichen Arbeitsphasen in heterogenen Tischgruppen sprachlich zu bewältigen ist. Diese getätigte Vorarbeit mündet dann in einem schriftlichen, kollektiven Dokumentationsprozess. Bei diesem wurde ein Schriftführer bzw. eine Schriftführerin in der Gruppe bestimmt mit dem abschließenden Ziel, zu einem in Einzelarbeit entstandenen schriftlich argumentativen Text mit einer eindeutigen Adressatenorientierung zu gelangen. Die Argumentationen konnten dabei durch das Einbeziehen von mathematischen Lösungen, aber auch des Alltagswissens gestützt werden.

4. Erste Ergebnisse der Prozessdaten zum mündlichen und schriftlichen Argumentieren

Im Folgenden soll auf Prozessdaten aus der Interventionsphase zurückgegriffen werden, um exemplarisch Aussagen darüber zu treffen, welchen Einfluss mündliche Gespräche auf die Textproduktion haben, wie also Gruppengespräche die Schriftlichkeit vorbereiten. Dazu sollen zwei Schülerinnenlösungen eines Aufgabenblockes näher vorgestellt werden. Die Auswahl der Schülerinnen bzw. Schüler erfolgt über die Teilergebnisse der Erstcodierungen des freien Aufgabenteils aus dem Pretest und über die Screeningergebnisse. Im Screening wurden die sprachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit Hilfe des LGVT und eines C-Tests gemessen.

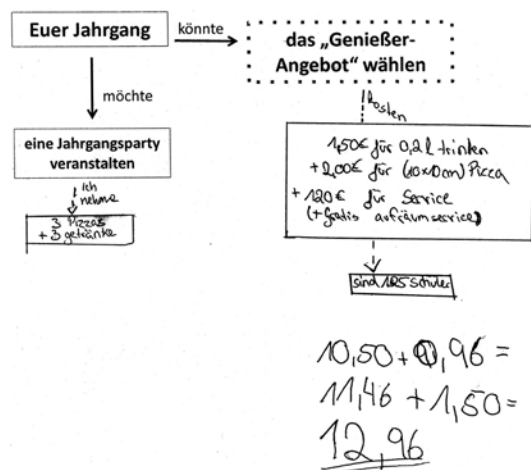
Dazu sollen zwei Schülerlösungen ausgewählt werden, deren Leistungen an den beiden Extremen der Leistungsspanne liegen, um ein möglichst breites Lösungsspektrum zu zeigen.

Der Aufgabenkontext ist durch eine lebensnahe Aufgabenstellung bestimmt. Die Schülerinnen und Schüler erhielten die Aufgabe, ein fiktives Jahrgangsstufenfest an ihrer Schule zu organisieren. Die zu diskutierende Problemlage wurde im Rahmen einer mathematischen Modellierungsaufgabe beschrieben. Verschiedene Cateringangebote sollten für die Planung der Feier mathematisch erfasst und im Allgemeinen auf ihre Praktikabilität und Notwendigkeit hin untersucht werden. Ziel war es anschließend, anhand der mathematischen Berechnungen und des Weltwissens der Schülerinnen und Schüler zu einer Entscheidung bezüglich der Planung des Festes zu kommen und diese final der Schulleitung in einem Brief argumentativ darzustellen. Der Prozess des alltagssprachlichen Argumentierens

hin zu einem komplexen argumentativen bildungssprachlichen Anspruch sollte hier fächerübergreifend realisiert werden.

Die Schülerin A wurde durch das Screening als sprachlich stark eingestuft. Im Pretest wurde ihr Text im Bereich des Gesamteindrucks mit 5 bewertet, was der höchsten Einstufung entspricht. Die Schülerin zeigt insgesamt eine sehr ausgeprägte und strukturierte Arbeit mit den zur Verfügung gestellten Materialien. Innerhalb der ersten Protokollierungsphase während des Arbeitsschrittes 1 (siehe Abb. 2) fällt auf, dass sich die Schülerin lediglich auf das für die Aufgabenlösung Wesentliche bezieht. Sie folgt damit den klassischen fachsprachlichen Strukturen der Mathematik. Offensichtlich geht es der Schülerin vorwiegend darum, die Gedanken der Gruppe bezogen auf die verschiedenen Cateringangebote mit Hilfe von mathematischen Zeichen und Lexemen zu strukturieren. Dabei selektiert sie systematisch die offensichtlich wichtigen Informationen schon während der Gruppengespräche über das zu lösende Problem. So hinterlegt sie die Propositionen semiotisch erkennbar, verzichtet aber auf elaborierte Versprachlichungen. Damit können die mathematischen Lösungsprozesse sichtbar, die Versprachlichungsprozesse aber noch nicht erkennbar gemacht werden (s. Abb. 3).

Abb. 3: Ergebnis des Gruppendiskussionsprozesses, festgehalten durch Schülerin A



Innerhalb des anschließenden Arbeitsschrittes in der Arbeitsphase 2 (siehe Abb. 2), in der von der Arbeitsgruppe auf das Weltwissen bezogene Argumente gesammelt werden, die für und gegen ein Jahrgangsstufenfest sprechen, befindet sich die Schülerin bei der Formulierung der Gruppenergebnisse in einem alltags-

sprachlichen Register. Beispielweise realisiert sie die folgende Äußerung, um die Vorteile des einen Cateringangebotes hervorzuheben: „endlich viel Futter“. Auch innerhalb dieses Arbeitsschrittes fällt auf, dass auch dieser sprachlich betrachtet sehr rudimentär ausgebildet ist. Es lassen sich kaum grammatikalisch vollständige Sätze finden. Komplexe Ideen aus den Gruppengesprächen werden zum Teil durch einzelne Wörter symbolisiert.

Wie auch Abbildung 2 zu entnehmen ist, folgte auf die beiden Gruppenarbeitsphasen eine Einzelarbeitsphase. Die werden genutzt, um die Textplanung in Arbeitsphase 3 in Form einer Tabelle zu vollziehen. Die Tabelle hat die Funktion eines Scaffolds, um den Schreibprozess zu stützen. Die Tabelle beinhaltet verschiedene adressatenorientierte Textplanungselemente. Dabei stehen die folgenden Fragen im Fokus der Betrachtung:

- Wer ist *der Leser oder die Leserin meines Textes*? Was muss *ich* deshalb beachten?
- Was ist *meine Meinung* zum Thema?
- Was möchte *ich* mit meinem Text erreichen? Wovon *möchte ich* überzeugen?
- Was sind *meine Argumente*? *Ich* kennzeichne das wichtigste Argument mit einem Kreis.

Bei der schriftlichen Beantwortung der einzelnen Textplanungsaspekte wird ersichtlich, dass die Schülerin in der Gruppe entstandene Ergebnisse aufgreift und sprachlich weiter ausformuliert. Auch wenn innerhalb dieser Arbeitsphase die Gedanken deutlich sprachlich ausgeweitet werden, lässt sich auch hier erkennen, dass die Schülerin mit grafischen Symbolen wie zum Beispiel Pfeilen arbeitet, um das Wortmaterial quantitativ zu minimieren. Zudem ist zu erkennen, dass die Schülerin Argumente nennt, die zuvor nicht in den Protokollen zu finden sind.

Betrachtet man das schriftsprachliche Endprodukt (s. Abb. 4) wird ersichtlich, dass die Schülerin darum bemüht ist, sich in einem bildungssprachlichen Register zu äußern. Insgesamt ist die Textqualität als hoch einzuschätzen. Dies zeigte sich in den Protokollen der Gruppengespräche noch nicht. Sie scheint demnach einen sprachlichen Unterschied zwischen diesen, wo womöglich zum Teil direkte Zitate realisiert worden waren, und dem finalen Text zu machen. Bezogen auf die Argumentationsstrukturen lässt sich erkennen, dass sich die Schülerin vorwiegend auf ihre eigene weiter ausdifferenzierte Textplanung bezieht, die innerhalb der Tabelle realisiert worden war, und die vorherigen Protokolle nur rudimentär betrachtet. Lediglich ein elementarer Aspekt aus den Vorarbeiten wird hier aufgegriffen. Offensichtlich nutzt die Schülerin die Gruppengespräche, um ihre eigene Problemlösung zu strukturieren und entsprechend innerhalb der individuellen Einzelarbeitsphase weiter sprachlich und inhaltlich auszdifferenzieren. Dabei arbeitet

sie mit verschiedenen sprachlichen Registern und Darstellungsarten. Interessant ist hier, dass die Schülerin innerhalb ihrer Argumentation sehr deskriptiv vorgeht und somit nur implizite Schlüsse bzw. Begründungen vornimmt. So gelingt es ihr auf der Grundlage der Gruppendiskussionen, die eigenen Gedanken zu strukturieren und entsprechend innerhalb von schriftlichen Textplanungsphasen stichpunktartig Argumente zu formulieren, dennoch werden diese nicht vollständig innerhalb eines Textes entfaltet. Die zum Teil mündlich im Gruppengespräch diskutierten Argumente werden demnach nicht in ihrer Vollständigkeit schriftlich ausgeführt.

Abb. 4: Textprodukt aus der Arbeitsphase 4 von Schülerin A

sehr geehrte Frau Kühl,

Der Jahrgang der 7. Klassen würden gerne eine ~~alle~~ Jahrgangsparty feiern.

Nur
Wir haben schon einige Angebote verglichen und haben ein preiswertes gefunden. Das Angebot ist vom Gourmet-Party-Service. Es ist eine Flat, das heißt, jeder darf so viel essen und trinken wie er kann. Für einen Schüler, also pro person wird dann 10,90€ abgerechnet. Wir haben geplant das jeder Schüler für sich selbst zahlt.

Außerdem haben wir einen Flyer ausgehört und eine ganze Mehrzahl an Schülern unterschrieben dafür, dass wir sie feiern sollten. Die Schülerzeitung würde sich freiwillig melden ~~an~~ darüber zu berichten.

Alle Schüler die unterschrieben haben, haben gleichzeitig auch

geschworen kein Chaos anzurichten

Wir, der Schülerrat, haben herausgefunden, dass an einem lustigen fest sich die ~~sch~~ verschiedenen Klassen näher kommen würden uns

Wir freuen uns darauf, wenn sie die Antwort per Brief an den Schülervorstand schicken würden.

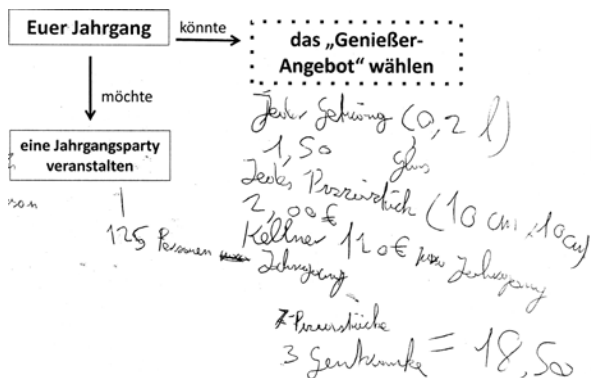
Ihr: 7. Jahrgang + der Schülervorstand.

Nachfolgend wird anhand der Analyse eines weiteren Falles eine alternative Bearbeitungsstrategie dargestellt.

Der Schüler B ist anhand des Screenings als sprachlich schwach eingestuft worden. Der Gesamteindruck seines Textes aus dem Pretest wurde mit 1, also als sehr schwach bewertet. Der Schüler arbeitet insgesamt quantitativ betrachtet weniger intensiv mit den zur Verfügung gestellten Materialien. Innerhalb der ersten Protokollierungsphase des Gruppengesprächs während der Arbeitsphase 2 (s. Abb. 2) geht der Schüler ähnlich mit der kommunikativen Situation um. Zur

Protokollierung des Gespräches lassen sich vorwiegend sprachlich fragmentierte Beschreibungen finden, die durch Symbole und Zahlen geprägt sind (s. Abb. 5).

Abb. 5: Ergebnis des Gruppendiskussionsprozesses, festgehalten durch Schüler B



Innerhalb des zweiten Arbeitsschrittes in Arbeitsphase 2 (s. Abb. 2), in der vorwiegend auf das Weltwissen bezogene Argumente diskutiert werden sollten, werden keine weiteren Argumente schriftlich produziert. An dieser Stelle verzichten der Schüler und seine Gruppe auf weitere Präzisierungen. Offenbar wurde dieser Bearbeitungsschritt übersprungen. Der Grund für dieses Vorgehen scheint hier nicht eindeutig. Es ist jedoch davon auszugehen, dass innerhalb der Gruppe die Annahme vorherrschte, dass die vorhergehenden mündlichen Diskussionsergebnisse aus dem ersten Arbeitsschritt in Arbeitsphase 2 (s. Abb. 2) genügen, um die Problemlage allumfassend zu betrachten.

In der dritten Arbeitsphase (s. Abb. 2) produziert der Schüler ganze Sätze, die er als eine Art finales Ergebnis der Gruppendiskussion nutzt. Er hält dazu folgendes fest: „Herr Menges, ich muss mit guten Argumente argumentieren“. Insgesamt enthält die Protokollierung deutlich weniger Struktur, hervorgerufen durch, z. T. undeutliche Überarbeitungsmechanismen, was unter Umständen auch auf ein wenig strukturiertes Gruppengespräch zurückzuführen ist.

Der abschließende Text (s. Abb. 6) enthält vergleichsweise wenig Wortmaterial. Dies hat erheblichen Einfluss auf die Textqualität. Zudem fällt auf, dass keiner der mündlich diskutierten Inhalte schriftlich innerhalb des Textes verankert ist. Die zweite Arbeitsphase (s. Abb. 2) wurde demnach im Schreibprozess gedanklich vollständig ausgespart, auch wenn die Aspekte innerhalb der individuellen Textplanungsphase (Arbeitsphase 3, s. Abb. 2) in der Tabelle enthalten sind. Der Schüler betrachtet offenbar die mündlichen und schriftlichen Bearbeitungsschrit-

te vollständig separat voneinander. Dieses Vorgehen führt dazu, dass der erste Bearbeitungsschritt den zweiten nicht beeinflusst. Auch im Text lässt sich deutlich feststellen, dass es dem Schüler sehr schwer fällt, seine Argumentation vollständig zu entfalten. So bereitet er diese mit den Worten vor: „Als aller erstes möchte ich sie mit ein paar Argumenten überzeugen“. Anschließend werden lediglich zwei Thesen ausgeführt, die nicht weiter begründet werden. An dieser Stelle lässt sich keine eindeutige Aussage darüber treffen, ob eine schriftliche vollständige Entfaltung womöglich besser gelungen wäre, wenn diese Gedanken zuvor mündlich innerhalb einer Gruppe diskutiert worden wären, da diese entscheidende Phase übersprungen wurde. Fakt ist jedoch, diese hier ersichtliche Arbeitsstrategie auch nicht zu einem überzeugenden Ergebnis führte.

Abb. 6: Textprodukt aus der Arbeitsphase 4 von Schüler B

Sehr gedankt ~~Lieber~~ Herr Meyses, ich möchte sie ^{auch} danken ~~überhaupt~~.
 Die Wahrscheinlichkeit ~~ist~~ ^{ist} ~~schon~~ ^{schon} ~~immer~~ ^{immer} ~~schon~~ ^{schon} ~~schon~~ ^{schon}. Als aller erstes,
 möchte ~~ich~~ ^{ich} sie mit ein paar Argumenten
 überzeugen. Die Wahrscheinlichkeit ~~ist~~ ^{ist} ~~schon~~ ^{schon} ~~immer~~ ^{immer} ~~schon~~ ^{schon}.
 Sie bringt ~~at~~ ^{at} ~~überhaupt~~ ^{überhaupt} ~~am~~ ^{am} ~~besten~~ ^{besten}. Sie ~~war~~ ^{war} ~~gut~~ ^{gut}
 weil ~~sie~~ ^{sie}

5. Fazit

Es konnte hier exemplarisch gezeigt werden, dass die Bewältigung und Realisierung von argumentativen Sprachhandlungen eine große Herausforderung für Schülerinnen und Schüler darstellt. Das Forschungsprojekt *Fach-an-Sprache-an-Fach* nimmt sich dieses Problemfeldes an und arbeitet unter anderem mit fächerübergreifenden argumentativen Aufgaben.

Die einführenden Ausführungen dieses Artikels machen deutlich, dass die von den Schülerinnen und Schülern zu lösenden Aufgabenformate komplex sind, da die Lösungsoptionen fächerübergreifend gedacht und somit mathematische und weltwissensbezogene logische Zusammenhänge gebildet werden müssen. Exemplarisch konnte an zwei Schülerlösungen der gleichen Aufgabe gezeigt werden, dass es grundlegende Unterschiede bei der Verwendung der Ergebnisse von

mündlichen Gruppenarbeitsphasen im finalen Text gibt. Es lassen sich dabei zwei verschiedene Bearbeitungsstrategien ausmachen.

Zum einen werden sämtliche Arbeitsschritte innerhalb der einzelnen Arbeitsphasen im Kontext der Sprachförderung effektiv durchlaufen. Letztlich dienen die mündlichen Gruppenarbeitsphasen dabei als Vorbereitung für den finalen Text, wie im ersten Analysebeispiel gezeigt werden konnte.

Im zweiten Beispiel wurde vom Schüler auf die Dokumentation einer mündlichen Gruppenarbeitsphase verzichtet. Innerhalb des letztlich produzierten Textes lassen sich die Gedanken aus mündlichen Gruppenarbeitsphasen nicht wiederfinden. Mündliche und schriftliche Aufgabebearbeitungen werden im Beispiel 2 separat betrachtet und scheinen sich nicht zu bedingen. Die vorhergehenden Analysen lassen nun die folgenden mutmaßlichen Schlussfolgerungen zu:

Anhand des ersten Beispiels deutet sich an, dass eine vorhergehende mündliche Gruppenarbeit zu einem sehr guten finalen Text führt, sich also die zusammenhängende Betrachtung von mündlichen und schriftlichen Arbeitsergebnissen positiv auswirken kann. Diese kompetente Schülerin kann die wechselnden Medien in der Vorbereitung ihres Textes effektiv nutzen.

Der sprachlich als schwach identifizierte Schüler B produzierte wenig erfolgreich den finalen Text. Dieser Schüler nutzte die mündlichen Gruppenarbeitsphasen nicht nachweisbar für die Vorbereitung seines Schrifttextes, schien mit den wechselnden medialen Formen in der Textproduktion eher überfordert.

Es kann hier ein Zusammenhang zwischen strukturierten und ausgiebigen mündlichen Erarbeitungsphasen und der entsprechenden schriftlichen Textqualität gemutmaßt werden. Dieses Ergebnis kann durch die vorherige theoretische Arbeit gestützt werden.

Es steht dennoch die zentrale Frage im Raum, ob die Auswahl der Arbeitsstrategien im Zusammenhang mit den allgemeinen sprachlichen Eingangsvoraussetzungen steht. Es besteht die Möglichkeit, dass schwach ausgeprägte sprachliche Fähigkeiten auch mündliche diskursive Prozesse erschweren, diese daher übersprungen werden und somit die vermeintlichen unterstützenden mündlichen Erarbeitungsphasen aufgrund ihrer Komplexität nicht genutzt werden können. Diese Frage wird die weiteren qualitativen Auswertungen der Förderprozesse leiten und späteren Publikationen vorbehalten bleiben müssen.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael/Mörs, Michaela (2015): Sprechen und Zuhören. In: Becker-Mrotzek, Michael/Kämper van den Boogart, Michael/Köster, Juliane/Stanat, Petra/Gippner, Gabriele (Hrsg.): Bildungsstandards aktuell: Deutsch in der Sekundarstufe II. Braunschweig: Westermann. S. 20–64.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schneider, Frank/Tetling, Klaus (2010): Argumentierendes Schreiben – lehren und lernen. Vorschläge für einen systematischen Kompetenzaufbau in den Stufen 5 bis 8.: https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/netzwerk_NfUE/deutsch/argumentieren_einfuehrung_lang.pdf. Abgerufen am 16.07.2015.
- Feilke, Helmuth (2010): Schriftliches Argumentieren zwischen Nähe und Distanz – am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Ágel, Vilmos/Hennig, Mathilde (Hrsg.): Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung. Berlin: de Gruyter. S. 209–231.
- Feilke, Helmuth (2013): Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann. S. 113–130.
- Heller, Vivian (2012): Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen. Tübingen: Stauffenburg.
- Klein, Josef (2001): Erklären und Argumentieren als interaktive Gesprächsstrukturen. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin: de Gruyter. S. 1309–1329.
- KMK (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. München: Kluwer.
- Krelle, Michael/Willenberg, Heiner (2008). Argumentation Deutsch. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Weinheim: Beltz. S. 81–88.
- Ludwig, Otto/Spinner, Kaspar (2000): Mündlich und schriftlich argumentieren, Basisartikel. In: Praxis Deutsch 160. S. 16–22
- Neumann, Astrid/Mahler, Isabelle/Buhrfeind, Inga (2014): Wie können mündliche Sprachprozesse für das Schreiben genutzt werden? In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hrsg.): Konzeption des Mündlichen. Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Bern: hep Verlag. S. 229–249.
- Schneider, Wolfgang/Schlagmüller, Matthias/Ennemoser, Marco (Hrsg.) (2007): Lesegeschwindigkeits- und -verständnistest für die Klassen 6–12 (LGVT 6–12). Göttingen: Hogrefe.

- Spiegel, Carmen (2006): Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Vollmer, Helmut (2011): Schulsprachliche Kompetenz: Zentrale Diskursfunktionen. <http://www.home.uni-osnabrueck.de/hvollmer/VollmerDF-Kurzdefinitionen.pdf>. Abgerufen am 16.07.2015.
- Vollmer, Helmut/Thürmann, Eike (2013): Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: Becker–Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Berlin: Waxmann. S. 41–59.
- Winkler, Iris (2003): Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis. Frankfurt am Main: Lang.