

STEFAN EMMERSBERGER

## Der Kommentar in Abitur und Sekundarstufe II. Eine explorative Korpusstudie zu materialge- stütztem Schreiben in kommunikativen Kontexten

### Abstract

Diese explorative Korpusstudie untersucht im Rahmen des Aufgabenformats *materialgestütztes Schreiben*, inwieweit es Oberstufenschüler\*innen gelingt, die Zieltextsorte *journalistischer Zeitungskommentar* zu realisieren. Dazu wurden entsprechend der Logik korpuskontrastiver Untersuchungen Klausurtexte mit Expertenkommentaren hinsichtlich der globalen und lokalen Textorganisation verglichen. Die Ergebnisse der Studie legen den Schluss nahe, dass sich die Schüler\*innen noch stark an der schulischen Aufsatzform Erörterung orientieren und dadurch wesentliche Aspekte des Kommentars verfehlen. Daraus wird ein entsprechender Bedarf an einem Förderangebot abgeleitet, das von einem machbaren didaktischen Prototypen für den Kommentar ausgeht und kontextuell passende transitorische Normen anbietet.

This explorative corpus study takes a closer look at the new exam formate *materialgestütztes Schreiben*. The focus is on the question, how successfully students of the upper secondary realize the genre newspaper commentary. For this reason this study contrasts two corpora by comparing written exams of students with newspaper commentaries of experts. The results of this study show that the texts of the students are closer to the traditional genre „Erörterung“ than to a typical newspaper commentary. Therefore suggestions are made to improve the writing skills of the students by providing an adequate prototype of the genre newspaper commentary.

### 1 | Einleitung

Die aktuelle Diskussion um das materialgestützte Schreiben (vgl. v. a. *Didaktik Deutsch*, Hefte 42 und 43, *Praxis Deutsch*, Hefte 251, 262 und 273 sowie Feilke et al. 2019) zeigt, dass mit dem Aufgabenformat unterschiedliche Vorstellungen und Ziele verbunden werden. Besonders anschaulich machen dies die sechs Thesen, die Feilke (2017a) anführt. Materialgestütztes Schreiben soll nicht nur allgemein kommunikativ-funktionales Schreiben und im Speziellen wissenschaftliches Schreiben anbahnen. In dem Format wird darüber hinaus die Möglichkeit gesehen, auf den Wandel der Lesepraxis und der Textstrukturen, der sich um Zuge der Digitalisierung vollzieht, adäquat zu reagieren und Schreiben stärker als bisher als Lernmedium zu nutzen. Damit verbinden sich schreibdidaktische mit lesedidaktischen, literaturdidaktischen, mediendidaktischen und lernpsychologischen Zielen.

Problematisch ist dabei, dass sich die Innovationen in diesem Aufgabenformat konzentrieren, während sich die Aufgabenstellungen beim textbezogenen Schreiben weiterhin recht traditionell ausnehmen (vgl. IQB 2019). Letztere fordern in aller Regel die vertiefte Auseinandersetzung mit nur einem Text und verzichten auf eine kommunikativ-funktionale Situierung. Die geforderte schulische Aufsatzform wird lediglich mit formelhaften Schreibaufträgen wie *Erörtern Sie* oder *Interpretieren Sie* aufgerufen. Das führt in der Unterrichtspraxis zu nachvollziehbaren Spannungen. Hinzu kommt, dass beim materialgestützten Schreiben keine Einigkeit darüber besteht, wie die beiden zentralen Punkte *Materialstützung / Wissenschaftspropädeutik* und *Adressatenorientierung / Alltagsbezug* ausbalanciert werden sollen.<sup>1</sup> So weisen etwa Jost/Wieser (2017, 26–28) darauf hin, dass das Aufgabenformat keineswegs auf die wissenschaftspropädeutische Funktion festgelegt ist, während Schüler (2019, 145 f.) die Textsorte Kommentar wegen ihrer fehlenden *expliziten* Intertextualität intensiv kritisiert.

In der internationalen Forschungsliteratur ist kommunikativ-funktionales Schreiben in unterschiedlichen Textsorten mit dem Begriff *genre* assoziiert (vgl. etwa Johns 2002, Andrew-Vaughan/Fleischer 2006, Hyland 2007 oder Martin 2009). Im Rahmen des handlungsorientierten Textprozeduren-Ansatzes wird mehrfach auf diesen Diskurs verwiesen (vgl. etwa Feilke 2014, 29 f. und 2017b, 56 f.). Dabei ist auffällig, dass er nicht notwendigerweise mit Materialstützung verbunden ist. Umgekehrt konzentrieren sich Modelle wie das *MD-TRACE*- oder das *RESOLV*-Modell zunächst einmal auf das Lesen und die Verarbeitung mehrerer Materialien (vgl. im Überblick Schüler 2017, 181–186 und Philipp 2018, 33–106), ohne immer auch gleich das Schreiben mit in den Blick zu nehmen.<sup>2</sup> Vor diesem Hintergrund beschränkt sich die vorliegende Studie bewusst auf materialgestütztes Schreiben als situiertes Schreiben im Sinne von kommunikativ-funktionalem, textsortenbezogenem und adressatenorientiertem Schreiben (vgl. Feilke 2017a, 5 und Feilke et al. 2016, v. a. 53–58). Mit dem Kommentar wird dabei eine journalistische Textsorte untersucht, mit der der Schwerpunkt auf dem Alltagsbezug liegt und nicht auf der Wissenschaftspropädeutik.

Dieser Ausrichtung liegt die Idee zugrunde, dass Schreiben als über Raum und Zeit hinweg zerdehnte Kommunikation (vgl. Ehlich 1983, 1984 und 2007) profilierter Schreibaufgaben bedarf (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2010 und Steinhoff 2018). Textsorten- bzw. Textmusterwissen kann in diesem Zusammenhang als eine Koppelung von situativ-pragmatischer und sprachlich-struktureller Profilierung begriffen werden (vgl. Feilke 2017c, 163 und im Detail das Drei-Kreise-Modell bei Bachmann/Becker-Mrotzek 2017, 45–51). Wie Abbildung 1 zeigt, lassen sich zum situativ-pragmatischen Profil die Textfunktion und der kommunikative Kontext samt Kommunikationsbereich, Schreiber(rolle), Adressat(en)rolle) und Medium zählen (vgl. etwa Fandrych/Thurmair 2011, 15–22, Brinker/Cölfen/Pappert 2014, 139–144 und Adamzik 2016, 111–113). Das sprachlich-strukturelle Profil kann in eine globale und eine lokale Textorganisation unterschieden werden (vgl. Fritz 2013, 24–34 und Rezat/Feilke 2018, 33–35). Die beiden Profile stehen dabei in einem „reziproken Verhältnis“ (Rezat/Feilke 2018, 27) zueinander. Einerseits sind die Textfunktion(en) und der kommunikative Kontext nach dem Prinzip *form follows function* (vgl. Fritz 2013, 14) für die Ausbildung von Textsorten zentral. Andererseits

<sup>1</sup> Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass das materialgestützte Schreiben aus dem adressatenorientierten Schreiben der *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch* (EPA) hervorgegangen ist. In diesen war die Materialstützung als Option für das adressatenorientierte Schreiben vorgesehen (vgl. KMK 2002, 23 f.).

<sup>2</sup> Sehr anschaulich wird die Komplexität, die das Zusammendenken von Materialstützung und Adressatenorientierung in sich birgt, bei Bazerman (2010). Er zeigt auf, wie ein „informed writer“ sein Lesen und Schreiben auf die jeweilige Domäne abstimmen muss (vgl. ebd., v. a. 230–289).

können die Textfunktion(en) und der kommunikative Kontext umgekehrt aber natürlich nur anhand der sprachlichen Gestalt eines Textes erkannt werden.

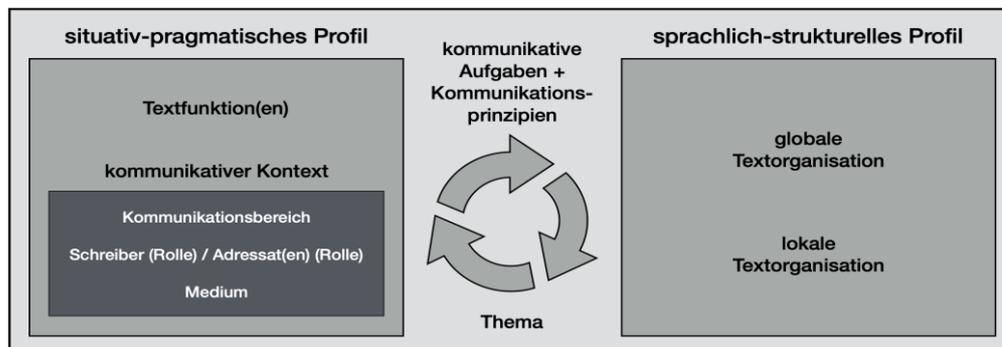


Abbildung 1: Textsorten-/Textmusterwissen

Kommunikationsprinzipien und das Thema nehmen in diesem Zusammenhang eine Art Zwischenposition ein. Im Sinne von Fritz (2013, 363–395) lassen sich Kommunikationsprinzipien als kommunikative Normen verstehen, die sich aus dem spezifischen Common Sense der jeweiligen Domäne (vgl. Feilke 1994 und 1996; im Überblick Steinhoff 2007, 88–91) ableiten bzw. von diesem auf eine bestimmte Weise ausgeformt werden. Sie geben strategische Orientierung bei der Auswahl und Ausgestaltung der einzelnen sprachlichen Handlungen, die zur Lösung der jeweils anfallenden kommunikativen Aufgaben (vgl. Fritz 2013, 24 f. und 35–38) notwendig sind und in ihrer Gesamtheit schließlich zum Erreichen der Textfunktion(en) in einem spezifischen kommunikativen Kontext führen. Das Thema hingegen lässt sich als ein prinzipiell unabhängiger Gegenstand begreifen, über den etwas im Text ausgesagt und der auf spezifische Art und Weise behandelt wird (vgl. Schröder 2003, 50–94 sowie Fritz 2013, 395–422 und 448–482).

Löst man diese Koppelung zwischen situativ-pragmatischer und sprachlich-struktureller Profilierung auf, indem man wie im traditionellen Aufsatzunterricht auf profilierte Schreibaufgaben verzichtet, bleibt ein sinnvolles Verständnis für Schreiben als zerdehnte Kommunikation aus und die Entwicklung einer funktions- und kontextvariablen Schreibkompetenz (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2017, 25 f.) ist eigentlich nicht möglich. Gleichwohl gilt es eine grundlegende Paradoxie des Schreibunterrichts zu berücksichtigen. Dem Ziel, an die Kommunikationsrealität anzuknüpfen und Schreiben als zerdehnte, aber dennoch funktions- und kontextbezogene Kommunikation erleben zu lassen, steht die Notwendigkeit gegenüber, Textsorten für den Unterricht didaktisch auf Prototypisches zu reduzieren (vgl. Feilke 2017c, 166). Nur so ist Scaffolding in Form von transitorischen Normen überhaupt möglich.

Vor dem Hintergrund dieses Spannungsverhältnisses zwischen authentischen Schreibansätzen und didaktischer Rekonstruktion (vgl. Winkler 2016, 173–176 und im Detail Emmersberger 2019, 34–37) waren für diese Studie folgende drei Forschungsfragen leitend:

- | Wie realisieren Oberstufenschüler\*innen die zentrale Herausforderung kompetenzorientierten Schreibunterrichts, nämlich das sprachlich-strukturelle Profil eines Textes auf das situativ-pragmatische Profil einer Schreibaufgabe abzustimmen?
- | Welche Förderpotentiale für Schreibkompetenz lassen sich anhand dieser Performanz identifizieren?
- | Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für den didaktischen Umgang mit „außerschulischen“ Textsorten und für das Ziel einer funktions- und kontextvariablen Schreibkompetenz?

Feilke/Tophinke (2017, 4) streichen mit Blick auf Schüler (2017) heraus, dass die Forschung zum materialgestützten Schreiben gerade erst begonnen hat. Man weiß nicht nur in Bezug auf die Anbahnung wissenschaftlichen Schreibens in der Schule „so gut wie gar nichts“

(Pohl 2017, 102). Zumindest wenn es um „auerschulische“ Textsorten geht, trifft dieser Befund meiner Einschätzung nach für domänen- und textsortenspezifisches Schreiben insgesamt zu. Viele Fragen sind noch offen (vgl. Lehnen 2018, 70–72). Besonders virulent ist die Frage nach einem gestaffelten Kompetenzaufbau und einem daraus abgeleiteten Kanon an Zieltextsorten.

## 2 | Texttheoretischer und schreibdidaktischer Hintergrund

Sprach- und texttheoretisch orientiert sich die Studie an dem Textprozeduren-Konzept von Feilke und anderen (vgl. u. a. Feilke/Lehnen 2012, Bachmann/Feilke 2014 und Feilke 2017b) sowie an der *Dynamischen Texttheorie* von Fritz (2013). Letztere bietet aufgrund ihrer funktional-handlungstheoretischen Ausrichtung einen fruchtbaren texttheoretischen Rahmen. Der größte Gewinn für das Textprozeduren-Konzept ist dabei, dass man mit ihr über die sprachliche Oberfläche und die lokale Textorganisation hinausdenken kann. So können größere Bausteine der globalen Textorganisation mit in den Blick genommen werden (vgl. im Detail Emersberger 2019, 98 f.), bei denen neben der funktionalen Struktur des Textes die Struktur des Themas eine wichtige Rolle spielt (vgl. Fritz 2013, 39–41). Aktuelle Überlegungen zum Textprozeduren-Konzept gehen genau in diese Richtung (vgl. Rezat 2018, 132 f. und 137–139 sowie Rezat/Feilke 2018, 32–36). Abbildung 2 gibt eine schematische Übersicht über die zentralen Annahmen von Fritz' *Dynamischer Texttheorie*.

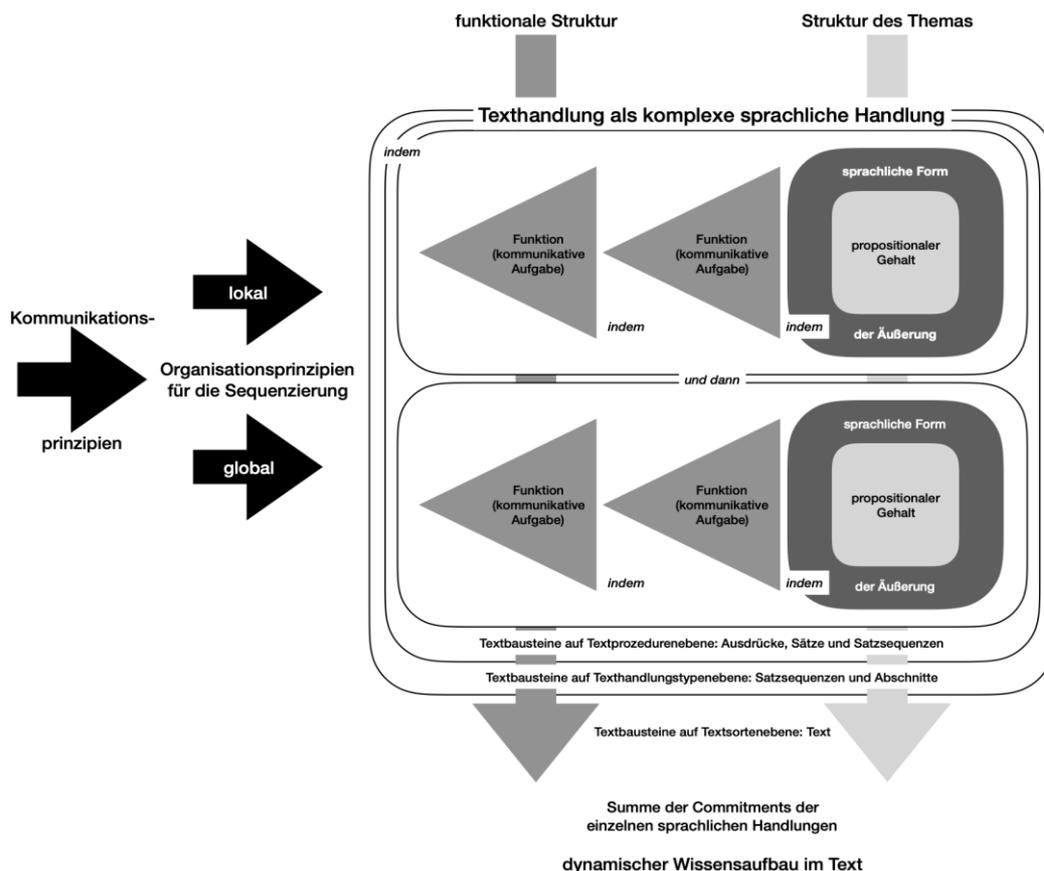


Abbildung 2: Texttheoretischer Hintergrund

Grundlegend ist die Vorstellung von Texten als komplexen sprachlichen Handlungen, die sich entsprechend der Bausteinmetapher aus einer Sequenz von funktionalen Textbausteinen unterschiedlicher Größe aufbauen. Die verschiedenen sprachlichen Handlungen verfügen über

eine Äußerungsform sowie einen propositionalen Gehalt und erfüllen verschiedene kommunikative Aufgaben (Funktionen). Verbunden sind die einzelnen Textbausteine in Form einer Konstituentenstruktur über *Indem-* und *Und-dann-*Zusammenhänge (vgl. Feilke 2014, 19–26, Fritz 2013, 44–58, 142–152 und 402–152 sowie Schröder 2003, 90–94). Hinsichtlich der Größe der Textbausteine lässt sich mit Rezat/Feilke (2018, 25–27) eine Textprozedurebene, eine Text-handlungstypenebene und eine Textsortenebene unterscheiden.

Bei der Textproduktion etablieren die einzelnen sprachlichen Handlungen eine funktionale Struktur und führen zusammen mit der Struktur des jeweiligen Themas zu Commitments, anhand derer ein dynamischer Wissensaufbau erfolgt (vgl. Fritz 2013, 44–58). Dynamisch ist dieser Prozess insofern, als durch die horizontale und vertikale Linearität von Texten neue sprachliche Handlungen immer vor dem Hintergrund der bis zu diesem Zeitpunkt erfolgten sprachlichen Handlungen verstanden werden (vgl. Fritz 2013, 27–31). Der Kontext des Textverständnisses ändert sich also kontinuierlich.

Für die lokale und globale Sequenzierung von sprachlichen Handlungen lassen sich grundlegende Organisationsprinzipien ansetzen (vgl. Fritz 2013, 134–178 und 396–482), die über allgemeine sowie domänen- und textsortenspezifische Kommunikationsprinzipien noch einmal eine spezielle Ausformung erfahren (vgl. Fritz 2013, 363–395). So ist es beim wissenschaftlichen Schreiben zum Beispiel üblich, eine Behauptung oder Schlussfolgerung durch das Zitieren einer Autorität oder einer empirischen Studie abzusichern. Prozedurausdrücke kommt dabei aus schreibdidaktischer Sicht eine herausgehobene Bedeutung zu, da sie den Blick auf die sprachlichen Mittel lenken, die für die Realisierung von sprachlichen Handlungen in bestimmten Domänen und Textsorten bereitstehen. Die Konzentration auf die sprachliche Oberfläche ermöglicht es, Lernprozesse sinnvoll zu initiieren und über Scaffolding adäquat zu unterstützen. Die Schüler\*innen werden über die Prozedurausdrücke auf die dahinterstehenden Handlungsschemata aufmerksam und können sich bei der Textproduktion auf diese stützen bzw. an diesen orientieren (vgl. z. B. Rezat 2014 und 2018 sowie Rüßmann 2018). Die oben erwähnte Handlung des Absicherns durch Zitieren ließe sich etwa in Form einer Konstruktion mit qualifizierendem Zitatverb bewerkstelligen (vgl. Steinseifer 2014, 206–215 und 2018, 250–258).

Die Entwicklung kontextadäquaten Text- und Sprachhandels lässt sich sinnvoll mit dem Modell beschreiben, das Steinhoff (2007, 138) für wissenschaftliche Textkompetenz vorgelegt hat. Abbildung 3 zeigt die einzelnen Entwicklungsschritte, ergänzt um einen ersten Schritt, der hier in loser Anlehnung an Luft (1972) als „blinder Fleck“ bezeichnet wird (vgl. im Detail Emersberger 2019, 125–132).

	BLINDER FLECK	TRANSPOSITION	IMITATION	TRANSFORMATION	KONTEXTUELLE PASSUNG
<i>kommunikative Aufgabe / Handlungsschema</i>	noch nicht als notwendig erkannt / fehlt	als notwendig erkannt, aber noch nicht kontextadäquat verstanden	als notwendig erkannt, aber noch nicht kontextadäquat verstanden	kontextadäquate Verwendung allgemein verstanden, aber noch teilweise „Brüche“	kontextadäquate Verwendung umfassend verstanden (allgemeine + spezifische Schemata)
<i>Äußerungsform / Prozedurausdruck</i>	fehlt	noch keine kontextadäquaten Mittel	kontextadäquate Mittel entdeckt, aber noch nicht korrekt eingesetzt und funktional in den Text integriert	kontextadäquate Mittel korrekt eingesetzt und funktional in den Text integriert, aber noch teilweise „Brüche“	kontextadäquate Mittel korrekt eingesetzt und funktional in den Text integriert

Abbildung 3: Entwicklungsschritte kontextadäquaten Text- und Sprachhandels

Im Allgemeinen ist davon auszugehen, dass sich in den Zeitungskomentaren der Oberstufenschüler\*innen ein Entwicklungsspektrum abbildet, das sich von dem Nicht-Kennen kommunikativer Aufgaben (blinder Fleck) über inadäquate Lösungen (Transposition und Imitation) bis hin zu mehr oder weniger kontextadäquaten Handlungen (Transformation und kontextuelle Passung) erstreckt. Dabei sind aus didaktischer Sicht vor allem die ersten drei Schritte interessant. Sie geben Aufschluss über das Förderpotential, das dann im Unterricht gezielt angesteuert werden kann.

### 3 | Untersuchungsdesign

Die vorliegende Studie versteht sich als korpuskontrastive Untersuchung (vgl. Feilke 2012, 20–24) mit explorativem Charakter (vgl. Döring/Bortz 2016, 192 f.). Insgesamt wurden 30 Leitartikel aus den drei überregionalen Zeitungen *Die Zeit*, *Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ)* und *Süddeutsche Zeitung (SZ)* sowie 273 Klausurtexte in zwei großen Bundesländern an sechs Schulen aus 29 Klassen erhoben. Bei den Aufgabenstellungen handelt es sich um die länderübergreifende Abituraufgabe von 2016 (67 Texte) und zwei selbst erstellte Klausuraufgaben, die in den Schuljahren 2015/16 und 2016/17 in die Unterrichtspraxis für die Deutschklausur in 11/2 (63 Texte) und 12/1 (143 Texte) eingespielt wurden.

Die Klausuraufgaben wurden den Lehrer\*innen zur Verfügung gestellt, ohne dass diese bei der Vorbereitung unterstützt wurden. In diesem Sinne liegt Nonreaktivität und damit eine *genuine* Dokumentenanalyse vor (vgl. Döring/Bortz 2016, 534). Als Orientierung für die selbst erstellten Klausuraufgaben dienten die länderübergreifende Abituraufgabe von 2016 sowie die einschlägigen Kriterien, die Feilke et al. (2016, v. a. 51–62 und 75 f.) anführen.<sup>3</sup> Das bedeutet, dass in der Aufgabenstellung die Zieltextsorte Kommentar benannt wurde sowie die dominanten Textfunktionen und die zentralen Merkmale des kommunikativen Kontextes (Kommunikationsbereich, Schreiber- und Adressatenrolle sowie Medium) angegeben wurden. Hinsichtlich des Materials wurde auf einen vergleichbaren Umfang und eine vergleichbare Diversität geachtet (vgl. zu den Auswahlkriterien auch Feilke et al. 2016, 51–62 und 75–77 sowie Schüler 2019, 125–131). So findet sich neben dem obligatorischen „Aufhängertext“, auf den im Kommentar Bezug genommen werden soll, etwa auch immer ein diskontinuierlicher Text.<sup>4</sup>

Um die Texte vertieft analysieren zu können, wurde aus den 273 Schülertexten ein Sampling von 60 Schüler-Komentaren nach einem qualitativen Stichprobenplan (vgl. Döring/Bortz 2016, 303 f.) zusammengestellt. Die beiden Auswahlkriterien waren der Zeitpunkt der Klausur und die Note.<sup>5</sup> So lagen für 11/2, 12/1 und das Abitur am Ende für jeden Notenbereich jeweils vier Texte vor.<sup>6</sup> Das Ziel ist dabei ein möglichst hoher Informationsgehalt der Fälle, indem eine realistische sprachlich-strukturelle Varianz abgebildet wird. Entsprechend dieser Logik wurde auch bei der Auswahl der Expertentexte darauf geachtet, dass keine Autorin und kein Autor zweimal oder gar öfter im Korpus vertreten ist. Damit visiert diese Studie keine statistische Repräsentativität an. Stattdessen versucht sie, *theoretische* bzw. *analytische* Repräsentativität (vgl. Schreier 2010, v. a. 241) abzubilden, indem prototypische Phänomene identifiziert werden. Entsprechend der explorativen Ausrichtung der Arbeit werden die Ergebnisse deshalb deskriptiv-statistisch berichtet (vgl. Döring/Bortz 2016, 627 f.). Abbildung 4 gibt einen Überblick über die Stichprobe.

<sup>3</sup> Die länderübergreifende Abituraufgabe 2016 ist beispielsweise bei Stark (2016) publiziert. Die beiden selbst erstellten Abituraufgaben sind zusammen mit den Materialien vollständig bei Emmersberger (2019, 420–426) abgedruckt.

<sup>4</sup> Eine „primäre“ (Schüler 2019, 135) Kontroverse liegt bei der länderübergreifenden Abituraufgabe 2016 nicht vor, weshalb darauf auch bei den erstellten Klausuraufgaben verzichtet wurde.

<sup>5</sup> Bei Noten handelt es sich selbstverständlich um kein abgesichertes Urteil über die Textqualität in einem testtheoretischen Sinn. In die Notengebung fließt eine Vielzahl subjektiver Kriterien ein. Dennoch bietet ein Expertenurteil durch einen bzw. zwei Lehrer\*innen für die hier verfolgte praxisorientierte Zielsetzung das bestmögliche Auswahlkriterium, da gerade die Notengebung Aufschluss über implizite Normen geben kann.

<sup>6</sup> Die Notenbereiche 1, 2, 3, 4, 5 und 6 werden in der Oberstufe in die Notenpunkte 15–13, 12–10, 9–7, 6–4, 3–1 und 0 aufgeschlüsselt. Der Notenbereich 6 (0 Notenpunkte) wurde nicht berücksichtigt, da hier keine Klausuren vorlagen. Es ist zu vermuten, dass Klausuren auf diesem Leistungsniveau sehr selten sind.

SCHÜLERKORPUS	EXPERTENKORPUS
<i>Abitur</i> je 4 Klausuren aus den Notenbereichen 1, 2, 3, 4, und 5	<i>Die Zeit</i> 10 Leitartikel (S. 1) aus dem Zeitraum vom 04.08.2016 bis 08.09.2016
<i>12. Jahrgangsstufe</i> je 4 Klausuren aus den Notenbereichen 1, 2, 3, 4, und 5	<i>FAZ</i> 10 Leitartikel (S. 1) aus dem Zeitraum vom 04.08.2016 bis 18.08.2016
<i>11. Jahrgangsstufe</i> je 4 Klausuren aus den Notenbereichen 1, 2, 3, 4, und 5	<i>SZ</i> 10 Leitartikel (S. 4) aus dem Zeitraum vom 04.08.2016 bis 16.08.2016

Abbildung 4: Stichprobe

Die Kodierung und weiterführende Analyse der Texte orientierte sich hinsichtlich der methodischen Vorgehensweise und den Gütekriterien an der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Schreier 2014, Stamann/Janssen/Schreier 2016 und Kuckartz 2018) und der korpusgestützten Textanalyse (vgl. Stede 2007 und 2016). Für die strukturierende Inhaltsanalyse wurden die formalen bzw. analytischen Kategorien über eine deduktiv-induktive Mischform im Sinne einer Subsumptionsstrategie (vgl. Schreier 2012, 115–120) gebildet. Pilotiert und überprüft wurde die Inter-coder-Übereinstimmung bei der Doppel-Blind-Kodierung mithilfe von Cohens Kappa (vgl. Wirtz/Kaspar 2002, 40–44 und Kuckartz 2018, 206–2017). Für die sich an die Kodierung anschließenden Sekundärverfahren der Analyse wurde in dieser Studie auf eine Kombination von quantitativer und qualitativer Auswertung zurückgegriffen. So stehen Häufigkeitsauswertungen neben prototypischen Textbeispielen.

## 4 | Globale Textorganisation

Für die globale Organisation der Schüler- und Expertentexte wurden folgende fünf Kategorien untersucht: Wörteranzahl, funktional-thematische Abschnitte, Überschriften, funktional-thematische Ankerpunkte und dominante Texthandlungstypen (vgl. im Detail Emmersberger 2019, 168–183).

Die ersten beiden Kategorien sind auf den ersten Blick rein äußerliche Merkmale. Sie sind aber grundlegend für die genauere Einschätzung aller weiteren Kategorien der globalen und lokalen Textorganisation. Wie sich im Folgenden zeigt, ist die Länge eines Textes wesentlich für seine Struktur. Ähnliches gilt für die *funktional-thematischen Abschnitte*. In „formal gut organisierten Texten“ (Fritz 2013, 40) decken sich die funktional-thematischen Bausteine in aller Regel mit der Gliederung in Absätze (vgl. auch Schröder 2003, 152).

Die *Überschriften* und die drei funktional-thematische Ankerpunkte *Bezug zur Nachricht*, *Themafrage* und *zentrale These* stellen zentrale „Züge“ im „Textspiel“ des Kommentars dar. Je nachdem, wie man sie einsetzt, eröffnen sich unterschiedliche Optionen für den jeweiligen Text- bzw. Handlungsbaum (vgl. Fritz 2013, 85–87 und 136–140). Die Kategorie *dominante Texthandlungstypen* geht auf die Erkenntnis zurück, dass (komplexere) Textsorten nicht nur aus einem, sondern immer mehreren Texthandlungstypen bestehen (vgl. etwa Fritz 2013, 197 oder Brinker/Cölfen/Pappert 2014, 60). Ihre Verwendung ist wesentlich für die Ausprägung einer Textsorte.

### 4.1 | Wörteranzahl

Interessanterweise schreiben die Schüler\*innen im Mittel längere Texte als die Expert\*innen (M = 824,75 zu 691,80 Wörter).<sup>7</sup> Dabei variiert die Länge der Schülertexte deutlich stärker (SD =

<sup>7</sup> Die *Wörteranzahl* wurde mithilfe von *MAXDictio* automatisch bestimmt.

200,36 zu 62,45 Wörter). Es gibt markante Ausreißer nach oben (Maximum: 1.347 Wörter), die die durchschnittliche Länge der Expertenkommentare fast um das Doppelte übersteigen. Interpretieren ließe sich diese starke Varianz als Unsicherheit der Schüler\*innen, welche Textlänge für einen Kommentar angemessen ist. Immerhin bestehen recht klare Konventionen hinsichtlich der Länge eines Leitartikels. Darüber hinaus könnte die übliche Textlänge der Erörterung und des literarischen Interpretationsaufsatzes hier eine Rolle spielen. Beide Aufsatzarten fallen in aller Regel deutlich länger aus als ein Kommentar.

Bemerkenswert ist, dass die Länge der Schülertexte und damit auch die Abweichung von der Länge der Expertentexte keinen aussagekräftigen Zusammenhang mit der Bewertung zeigt. Der Notenbereich 1 lässt sich sowohl mit kurzen als auch mit sehr langen Texten erreichen. Dasselbe gilt für den Notenbereich 5. Eine deutliche Tendenz zeigt sich hingegen beim Vergleich zwischen 11/2, 12/1 und Abitur. Die Abiturtexte haben im Mittel eine Länge von 938,90 Wörtern, die Texte aus 11/2 bzw. 12/1 hingegen 775,50 bzw. 759,85 Wörter. Eine naheliegende Erklärung dafür wäre, dass im Abitur einfach mehr Zeit zur Verfügung steht.

Die Vorgabe der *Wörteranzahl* in der länderübergreifenden Abituraufgabe von 2016 (800 Wörter) scheint damit nur begrenzt Steuerungswirkung zu haben und liegt zudem gut 100 Wörter über dem Mittel der Expertenkommentare.<sup>8</sup> Wichtig ist hier, sich bewusst zu machen, dass es sich bei den Expertentexten um Leitartikel handelt. „Normale“ Kommentare können noch einmal um die Hälfte kürzer sein.

## 4.2 | Funktional-thematische Abschnitte

Obwohl die Schüler\*innen die längeren Texte schreiben, bestehen ihre Kommentare im Mittel aus weniger Abschnitten (7,33 zu 8,00 Abschnitte).<sup>9</sup> Das führt dazu, dass die „Informationspakete“ in den Schülertexten spürbar länger werden (im Mittel 111,43 zu 83,98 Wörter). Wie bei der *Wörteranzahl* ist auch hier die Variation in den Schülertexten höher ( $SD = 1,90$  zu  $1,57$  Abschnitte). Interpretieren ließen sich diese Unterschiede erneut als Unsicherheit auf Seiten der Schüler\*innen hinsichtlich der Frage, welche Abschnittlänge funktional ist. Dazu passt, dass bei der Einteilung der Abschnitte in den Schülertexten deutlich mehr Veränderungen vorgenommen werden mussten als in den Expertentexten. Der Grund dafür war, dass die Gliederung in Absätze eben nur bedingt einer sinnvollen Einteilung in funktional-thematische Bausteine entsprach.

Der Zusammenhang zwischen der Abschnittlänge und den Notenbereichen ist erneut kaum aussagekräftig. Gute und sehr gute Leistungen lassen sich also durchaus mit langen Abschnitten erzielen. Interessant ist, dass die Abiturtexte zwar länger ausfallen, aber über deutlich mehr Abschnitte und damit trotzdem die kleineren Informationspakete verfügen. Die durchschnittliche Abschnittlänge beträgt für 11/2 118,95 Wörter, für 12/1 117,51 Wörter und für das Abitur 101,89 Wörter. Zumindest in dieser Hinsicht liegen die Abiturklausuren also näher an den Expertenkommentaren.

## 4.3 | Überschriften

Drei Aspekte wurden für die Überschriften in den Blick genommen: der Überschrifttyp, die Satzart bzw. -form sowie die sprachliche Markierung.<sup>10</sup>

<sup>8</sup> Für die beiden Klausuren in der elften und zwölften Jahrgangsstufe war die Vorgabe 700 Wörter.

<sup>9</sup> Ausgangspunkt für die Einteilung der *funktional-thematischen Abschnitte* war die Absatzgliederung der Texte. Ausgehend vom Layout bzw. der äußeren Form wurde geprüft, ob die eingeteilten Absätze funktionale und thematische Bausteine darstellen. Wenn dies nicht der Fall war, wurden die Absätze getrennt bzw. zusammengezogen. Für dieses Vorgehen konnte ein Cohens Kappa von 0,89 erreicht werden.

<sup>10</sup> Der Überschrifttyp (Dachzeile, Hauptzeile, Unterzeile oder Zwischenüberschrift) konnte der äußeren Form bzw. dem Layout entnommen werden. Auch die Satzart bzw. -form (Aussagephrasen bzw. -sätze, Fragephrasen bzw. -sätze oder Imperativsätze) konnte eindeutig anhand von grammatischen Merkmalen bestimmt werden. Für die Kategorie sprachliche Markierung konnten Cohens-Kappa-Werte von 0,94 (sprachliche Bilder), 0,75 (Wortspiele) und 0,92 (Ironie) erreicht werden.

Hinsichtlich der Überschriftstypen ist auffällig, dass die Schüler\*innen zwar die Hauptzeile einsetzen (98 %), jedoch kaum die kommentartypischen Kombinationen (nur 13 %). Es ist zu vermuten, dass ihnen die spezifischen Funktionen der verschiedenen Typen nicht bewusst sind. Das zeigt sich auch daran, dass bei den seltenen Fällen, bei denen Überschriftkombinationen eingesetzt werden, dies in äußerst untypischer Weise geschieht, wenn etwa fünf Zwischenüberschriften in einem Kommentar gesetzt werden.

Bei der Satzart bzw. -form zeigt sich in den Schülerkommentaren eine klare Tendenz zu Fragesätzen (40 %) und Phrasen ohne finites Verb (69 %). In den Expertenkommentaren ist beides deutlich seltener (6 % bzw. 44%). Die Tendenz zum Fragen lässt das Erörterungsmuster *Themafrage einleitend aufwerfen, Argumente dialektisch abwägen und am Ende in der Synthese einen Kompromiss vorschlagen* aufscheinen. Die Tendenz zu Phrasen ohne finites Verb ist wohl darauf zurückzuführen, dass die Schüler\*innen hauptsächlich Hauptzeilen verwenden und diese eben weniger Raum für umfangreichere Satzkonstruktionen bieten als Unter- und Zwischenüberschriften. Der Prototyp für die Experten-Hauptzeile, die Aussagephrase, zeigt keinen aussagekräftigen Zusammenhang mit den Notenbereichen und den Schuljahren.

Hinsichtlich der sprachlichen Markierung zeigen sich deutliche Parallelen zwischen beiden Korpora. Die Schüler\*innen setzen sie etwas häufiger ein als die Expert\*innen (56 % zu 48 %). Nimmt man nur die Hauptzeilen in den Blick, sind die Werte fast identisch (58 % zu 57 %). Am häufigsten sind sprachliche Bilder (49 % zu 42 %), dann folgen mit Abstand Wortspiele (11 % zu 7 %) und schließlich Ironie (je 1 %). Widersprüchlicherweise nehmen die sprachlichen Markierungen in Richtung bessere Notenbereiche leicht zu, aber in Richtung Abitur spürbar ab. Die meisten sprachlichen Markierungen finden sich in den Notenbereichen 3 und 1 mit 11 bzw. 10 sprachlichen Markierungen. In 11/2 sind es 19 sprachliche Markierungen, in 12/1 16 und im Abitur 7.

Illustrieren lassen sich die zentralen Unterschiede zwischen den Schüler- und Expertenüberschriften abschließend an zwei prototypischen Kontrastbeispielen:

Dachzeile		Terror und Medien
Hauptzeile	Literatur – Emotionsmaschine oder Weltenretter?	Am Scharnier
Unterzeile		
Zwischenüberschrift		Terror wendet die freie Rede gegen ihre Erfinder
<i>Abiturklausur (6 Notenpunkte)</i>		<i>SZ (08.08.16, Seite 4, Stefan Kornelius)</i>

Die Schülerüberschrift verwendet ausschließlich die Hauptzeile und stellt eine offene Frage, in die ein sprachliches Bild eingebunden ist. Die Expertenüberschrift benennt hingegen in der Dachzeile sachlich das Thema und fängt die Aufmerksamkeit der Leser\*innen mithilfe eines innovativen Bildes in der Hauptzeile ein. Wer aufmerksam liest, nimmt bei diesem Bild auch schon die Position des Autors wahr, die durch die Zwischenüberschrift in Form eines Aussagesatzes ausformuliert wird. Das Expertenbeispiel zeigt, dass die verschiedenen Überschriftstypen spezifische Funktionen übernehmen und sich gegenseitig ergänzen.

#### 4.4 | Funktional-thematische Ankerpunkte

Drei funktional-thematische Ankerpunkte wurden kodiert: der Bezug zur Nachricht, die Themafrage und die zentrale These.<sup>11</sup>

Im Mittel stellen die Schüler\*innen in ihren Kommentaren deutlich seltener einen Bezug zur Nachricht her als die Expert\*innen (0,50- zu 1,83-mal). Ganze 62 % der Schülertexte bleiben

<sup>11</sup> Für die drei Subkategorien konnte ein Cohens Kappa von 0,87, 0,94 bzw. 0,87 erreicht werden.

sogar vollständig ohne Nachrichtenbezug. Für die Expertentexte ist er im Gegensatz dazu obligatorisch (Minimum = 1). Die typische Position innerhalb der vertikalen Textsequenz ist für den Nachrichtenbezug ist zu Beginn des Textes. Angesichts dieser deutlichen Unterschiede bei der Verwendungshäufigkeit ist es erstaunlich, dass der Nachrichtenbezug sowohl mit den Notenbereichen als auch mit den Schuljahren so gut wie nicht zusammenhängt.

Für die Themafrage ist das Verhältnis umgekehrt. Im Mittel wird diese in den Schülerkommentaren 1,32-mal gestellt, in den Expertentexten nur 0,13-mal. Nur ein kleiner Teil der Schüler\*innen kommt ohne Themafrage aus (17 %). Die typische Position ist auch hier der Textanfang. Der Zusammenhang mit den Notenbereichen ist hier ebenfalls auffallend gering. Nur bei den Schuljahren zeigt sich ein stärkerer Zusammenhang – allerdings entgegen der Erwartung. In Richtung Abitur werden deutlich mehr Themafragen verwendet (36). In 11/2 sind es nur 20, in 12/1 nur 23.

Am nächsten kommen sich die beiden Korpora bei der zentralen These. Allerdings positionieren sich die Schüler\*innen dennoch sichtbar seltener als die Expert\*innen (1,68- zu 2,62-mal). Hinsichtlich der Positionierung in der vertikalen Textsequenz zeigt sich bei den Schülerkommentaren eine deutliche Tendenz zum vorletzten bzw. letzten Abschnitt (69 %). Bei den Expertenkommentaren ist es ähnlich (42 %). Allerdings nutzen diese auch vermehrt den Textanfang (33 %). Die zentrale These zu Beginn ist in den Schülertexten unüblicher (25 %). Ein aussagekräftiger Zusammenhang zwischen zentraler These und den Notenbereichen besteht nicht. In Richtung Abitur wird dieser aber entsprechend der Erwartung deutlich häufiger eingesetzt (48). In 11/2 sind es 24, in 12/1 29.

Die folgenden beiden Textbeispiele illustrieren typische Unterschiede zwischen den Schüler- und Expertentexten. Um die Textmenge überschaubar zu halten, wurde jeweils der Mittelteil gekürzt:

Themafrage	<i>Ist frei zugängliche Information die Zukunft?</i>
knapper Bezug zur Nachricht	<u>37 Millionen Beiträge in knapp 300 Sprachen. Das ist der Stand der Online-Enzyklopedie Wikipedia Anfang 2016, 15 Jahre nach ihrem Start. (Material 1).</u> Das System, welches hinter dem Lexikon steht, ist relativ einfach. Jeder Nutzer kann schnell und ohne viel technischem Wissen Artikel anlegen und bearbeiten. Die Vision dabei ist, dass das Wissen von sehr vielen Menschen zentral gesammelt wird und die Richtigkeit der Informationen durch gegenseitige Kontrollen sichergestellt wird. Allerdings entspricht diese Vision leider nicht immer der Realität. <u>Es stellt sich also die Frage, ob die Etablierung des Online-Lexikons Wikipedia und dessen großer Einfluss positiv zu bewerten ist, oder ob es nicht auch einige Kritikpunkte gibt.</u>
Themafrage	[...]
zentrale These	<u>Die Digitalisierung der Medien und damit auch der Enzyklopädien ist ein logischer Schritt in die Zukunft. Das freie und offene System von Wikipedia ist dabei ein sehr guter Ansatz und es kann und sollte positiv gesehen werden, dass das Online-Lexikon einen großen Einfluss besitzt und von vielen akzeptiert wird.</u> Denn nur unter diesen Voraussetzungen kann es sich weiterentwickeln, was trotz des guten Ansatzes notwendig ist, um eine hohe Qualität zu erreichen und dem Ziel einer Enzyklopädie gerecht zu werden: Wissen zu sammeln, aufzubewahren und zu überliefern. <u>Dabei darf aber auch nicht in Vergessenheit geraten, dass ein Nachschlagewerk kein Ersatz für Bildung ist, sondern lediglich eine Ergänzung.</u> Auch Jimmy Wales, einer der Gründer von Wikipedia, weiß das: „Wer sagt: Du musst heutzutage nichts mehr wissen, Du musst nur wissen, wo Du es nachschlägst, hat meiner Meinung nach etwas missverstanden.“ (Material 1)
zentrale These	
<i>Klausur aus 12/1 (15 Notenpunkte)</i>	

Themafrage	<i>Wer wird Präsident der USA?</i>
zentrale These (2x)	<i>Trump: Ausgereizt</i> <i>Donald Trump hat es übertrieben. Wollte er Hillary Clinton noch einholen, müsste er ein anderer Mensch werden</i>
Bezug zur Nachricht	Ein nostra culpa vorweg: Seit Donald Trump seine Kandidatur ausrief, haben die Medien regelmäßig geirrt. Nicht sein durfte, was nicht sein darf. Ein giftiger Clown, ein New Yorker Mussolini als 45. Präsident? Niemals! Doch hat er in den Vorwahlen 16 Rivalen weggefegt. Nicht zu stoppen war der Mann, der mit jedem Regelbruch noch mehr Stimmen einfiel. <u>Dennoch gilt auch für Donald Trump das Brecht-Stück Der unaufhaltsame Aufstieg des Arturo Ui. Bis zum Parteitag konnte den Teflon-Mann nichts beschädigen, weder sein wirres Gebrabbel noch die serielle Beleidigung entscheidender Wählergruppen wie Frauen, Schwarze und Hispanics. Doch seit Ende Juli geht's abwärts.</u>
Bezug zur Nachricht	<u>Sind die medialen Abgesänge nun abermals falsch? Vorläufig jedenfalls hat Trump den Gipfelpunkt hinter sich. Nur ein einziges Mal konnte er in den Umfragen ganz knapp an Hillary Clinton vorbeiziehen. Indes, die Langzeitaufnahme ist düster. Seit Jahresbeginn kommt Trump an Clinton nicht recht vorbei. Heute beträgt der Abstand zehn Prozentpunkte.</u>
zentrale These	[...] <i>Der Mann kann nicht anders. Sein Wahnsinn hat Methode</i> [...]
zentrale These	<u>Möglich ist alles. Aber dann müsste Trump ein anderer Mensch werden. Nur fehlen bislang die Indizien, dass er es kann und will.</u>
<i>Die Zeit (11.08.16, Seite 1, Josef Joffe)</i>	

Der Schülerkommentar wirft die Themafrage in der Einleitung auf und lässt sie offen. Mit dem ersten Satz wird auf die zu kommentierende Nachricht Bezug genommen. Allerdings fällt dieser Bezug äußerst knapp aus. Am Ende des ersten Abschnitts wird die Themafrage mit der klassischen Erörterungsformulierung *Es stellt sich die Frage, ob ...* noch einmal gestellt. Die Positionierung in Form der zentralen These erfolgt erst im letzten Abschnitt.

Im Expertentext wird die Themafrage zwar in der Dachzeile gestellt, aber gleich in der Hauptzeile und Unterzeile über die zentrale These beantwortet und später noch einmal in der Zwischenüberschrift aufgegriffen. Der Bezug zur Nachricht erfolgt ausführlich im zweiten und dritten Abschnitt. Der erste Abschnitt ist für einen witzig-provokanten Einstieg reserviert. In der Zwischenüberschrift wird die zentrale These noch einmal aufgegriffen und im letzten Abschnitt mit zwei Sätzen auf den Punkt gebracht.

#### 4.5 | Dominante Texthandlungstypen

Folgende *dominante Texthandlungstypen* wurden absatzweise kodiert: *informierend-deskriptiv*, *informierend-explikativ*, *informierend-argumentativ*, *appellierend-argumentativ*, *unterhaltend-argumentativ* und *unterhaltend-narrativ*.<sup>12</sup> Mit dieser Doppelbezeichnung aus dominanter Textfunktion und dominantem Sequenzierungsmuster (vgl. im Überblick z. B. Adamzik 2016, 175–177 und 208) wurde versucht, der Komplexität der Textsorte Kommentar gerecht zu werden.

Der Texthandlungstyp *informierend-argumentativ* ist für beide Korpora zentral. In den Schülertexten macht er 60 % der Abschnitte aus, im Expertenkorpus 52 %. Am seltensten sind in beiden Korpora *unterhaltend-argumentativ* (je 3 %) und *unterhaltend-narrativ* (1 % bzw. 3

<sup>12</sup> Für Cohens Kappa konnte ein Wert von 0,90 erreicht werden. Zusätzlich wurde für alle drei argumentativen Texthandlungstypen untersucht, welche *Pro/Contra-Ausrichtung* diese aufweisen. Cohens Kappa liegt hierfür bei 0,89.

%). Wenn diese Texthandlungstypen eingesetzt werden, dann vor allem zu Beginn der Texte, um einen entsprechenden Leseanreiz zu bieten. Ein spürbarer Unterschied zeigt sich bei *appellierend-argumentativ*. In den Schülerkommentaren ist dieser Texthandlungstyp mit 25 % deutlich stärker vertreten als in den Expertenkommentaren mit 15 %. Dieser Unterschied schlägt sich insbesondere am Ende der Texte nieder, wo die Schülertexte nicht selten einseitig appellieren. Genau anders herum verhält es sich bei *informierend-deskriptiv* und *informierend-explikativ*. Sie kommen im Schülerkorpus auf 3 % bzw. 8 %. Im Expertenkorpus sind es immerhin 15 % bzw. 11 %. Die typische Position sind dafür die mittleren Abschnitte, die Raum für Hintergrundinformationen lassen.

Überraschend ist vor diesem Hintergrund, dass sich nur vereinzelt aussagekräftige Zusammenhänge zwischen den *dominanten Texthandlungstypen* und den Notenbereichen sowie den Schuljahren zeigen – und dann aber zum Teil der Erwartung widersprechen. So nehmen beispielsweise die *informierend-deskriptiven* Abschnitte in Richtung bessere Noten ab, jedoch in Richtung Abitur zu. Die meisten Kodierungen liegen in den Notenbereichen 4 und 5 (zusammen 10) sowie im Abitur vor (8). Ein Grund dafür mag sein, dass es den Schüler\*innen nicht gelingt, diese wenig vertrauten Passagen adäquat zu realisieren und funktional in die vertikale Textsequenz einzubinden.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Bandbreite an *dominanten Texthandlungstypen* bei den Schülertexten deutlich geringer ist. *Informierend-argumentativ* und *appellierend-argumentativ* kommen zusammen auf 85 %. Im Expertenkorpus sind es nur 67 %, was Raum für andere Texthandlungstypen lässt. Während die Schüler\*innen damit zum appellativen Argumentieren neigen, haben die Expertenkommentare mehr informativ beschreibenden und erklärenden Charakter. Als Kontrastbeispiel sei ein *appellierend-argumentativer* Abschnitt aus dem Schülerkorpus einem *informierend-explikativen* Abschnitt aus dem Expertenkorpus gegenübergestellt. Die beiden Textauschnitte zeigen, wie unterschiedlich kausale Zusammenhänge erläutert werden können. Es handelt sich jeweils um einen mittleren Abschnitt:

Augen auf! Wir dürfen nicht so faul und bequem sein. „Du musst heutzutage nichts mehr wissen. Du musst nur wissen, wo du es nachschlägst.“ So ein Quark! Meint auch Mitgründer von Wikipedia, Jimmy Wales. Wikipedia darf in keinem Fall dazu führen, dass die jungen Menschen nicht mehr selbst nachdenken. Ich muss nichts wissen, ich kann alles ganz schnell mit meinem Smartphone nachschlagen. Vielleicht lohnt es sich manchmal doch nochmal den eingestaubten Brockhaus aus dem Dachboden zu befreien oder in eine Bibliothek zu gehen.

Zum farbenfrohen Eröffnungsspektakel im Maracanã-Stadion wollten sowohl Lula, der „Vater“ der Spiele, als auch dessen suspendierte Amtsnachfolgerin Dilma Rousseff nicht erscheinen. Lula muss sich wegen des Vorwurfs der Behinderung der Justiz und der Vorteilsnahme im Zusammenhang mit dem Petrobras-Skandal vor Gericht verantworten. Rousseff droht wegen rechtswidriger Manipulationen der Budgetzahlen im Wahljahr 2014 bald der endgültige vorzeitige Verlust des höchsten Staatsamts. Interimspräsident Michel Temer, der die Spiele eröffnete, ist wegen Verstoßes gegen das Parteienfinanzierungsgesetz rechtskräftig verurteilt und dürfte sich bei Wahlen gar nicht um das Amt bewerben, das er wohl bis Ende 2018 bekleiden wird.

Klausur aus 11/2 (10 Notenpunkte)

FAZ (06.08.16, Seite 1, Matthias Rüb)

Interessant ist in diesem Zusammenhang der Wert zur *Pro/Contra-Ausrichtung* der argumentativen Abschnitte. Im Schülerkorpus ist trotz des appellativen Charakters eine dialektische Doppelperspektive stärker ausgeprägt als im Expertenkorpus (69 % zu 59 %). Eine mögliche Erklärung für diesen Widerspruch ist, dass die Schüler\*innen das stete Abwägen der Argumente, das sie von der dialektischen Erörterung kennen, konsequent auf den Kommentar übertragen – auch wenn es zu dieser Textsorte nur bedingt passt.

Sehr typisch ist in beiden Korpora die dialektische Doppelperspektive zu Beginn und am Ende. Das mag damit zusammenhängen, dass sich auch die Expert\*innen die eigene Position bzw. deren Begründung am Anfang zumindest noch ein Stück weit offenhalten. Da für den Kommentar im letzten Abschnitt eine Art Fazit obligatorisch ist, bietet es sich an, noch einmal

auf die angeführten Argumente zurückzuschauen. Zur Illustration sind im Folgenden ein typisches abschließendes Schüler-Fazit und ein „einseitiger“ Pro-Abschnitt aus der Mitte eines Expertentextes einander gegenübergestellt:

Ob man es jetzt mag – oder nicht mag. Ganz vergessen wird man die Literatur nie. Sie wird sich verändern. Das steht nun mal fest wie das Amen in der Kirche. Jeder sieht es wahrscheinlich anders. Manche bevorzugen die neue Art der Literatur und manche bleiben stur in der Vergangenheit hängen. Vielleicht wird sich auch irgendwann der kleine Max für Literatur interessieren. Vielleicht wird ihm klar, dass Literatur gar nicht so komplex ist als man denkt. Die Zukunft der Medien werden ihm auf jeden fall dabei helfen. Wichtig ist, dass wir sie brauchen um zu lernen, um zu verstehen, um uns zu bilden.

Um jenen Menschen zu helfen, die wegen der Flüchtlinge in wirtschaftliche Bedrängnis geraten, nützt es wenig, für *alle* die Steuern zu senken. Wirksamer wäre es, gezielt zu investieren. Nicht dort, wo besorgte Mittelschichtsbürger am lautesten schreien, sondern dort, wo es wirklich eng wird: im unteren Wohnungsmarktsegment der großen Städte. In den Kindergärten und Schulen. Geld hat dort immer gefehlt. Jetzt, da die Flüchtlinge da sind, fehlt es noch mehr.

*Abiturklausur (3 Notenpunkte)*

*Die Zeit (01.09.16, Seite 1, Caterina Lobenstein)*

Der Zusammenhang zwischen der Doppelperspektive und den Notenbereichen ist nur schwach ausgeprägt und steht eigentlich im Kontrast zu der Erwartung, dass die besseren Schülerkommentare – wie die Expertenkommentare – einseitiger argumentieren müssten. Auch in Richtung Abitur werden die argumentativen Abschnitte mit einer Doppelperspektive mehr. Dort finden sich die meisten Kodierungen (101/38%). Dies lässt sich aber zum Teil mit der größeren Anzahl an Abschnitten im Abitorkorpus erklären.

## 4.6 | Zwischenfazit

Bei den Schüler\*innen scheint nur ansatzweise ein Bewusstsein für die funktionale Bedeutung der Textlänge zu bestehen. Zudem wissen sie vielleicht auch einfach nicht, wie lange ein Kommentar typischerweise ist. Gerade bei journalistischen Texten ist die Textlänge aber ein wichtiges Merkmal einer Textsorte und trennt zum Beispiel den Leitartikel von einem „normalen“ Kommentar. Dass die Schülertexte im Mittel länger sind als die Expertentexte, ist erst einmal ein überraschendes Ergebnis. Das gilt umso mehr, wenn man sich den hohen zeitlichen Aufwand bewusstmacht, der mit der Aufarbeitung der unterschiedlichen Materialien verbunden ist. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass die Schüler\*innen dem Überarbeiten – gerade in der Prüfungssituation – nur ein geringes Gewicht beimessen und sich stattdessen an der Länge der traditionellen Aufsatzarten Erörterung und Interpretationsaufsatz orientieren. Diese fallen in der Regel noch einmal spürbar länger aus.

Ähnliches gilt für die Einteilung der funktional-thematischen Abschnitte, die ebenfalls mehr ist als eine rein äußerliche Kategorie. Die „Informationspakete“ der Schüler\*innen geraten für journalistische Texte zu lang und variieren zu stark. Es besteht anscheinend eine große Unsicherheit bei der Bildung adäquater funktional-thematischer Einheiten.

Den Schüler\*innen sind die verschiedenen Überschrifttypen und ihr funktionales Zusammenspiel allenfalls in Ansätzen bekannt. Darüber hinaus zeigen sie eine für den Kommentar untypische Tendenz zum offenen Fragen, das dem klassischen Erörterungsschema entspricht, aber nicht dem Kommentar. Dieser erfordert eine klare Positionierung bereits zu Beginn. Eine sprachliche Markierung der Überschriften (v. a. der Hauptzeile) mit dem Ziel der Leserbindung wird vorgenommen. Hier lohnt ein Blick auf die Art und Qualität der sprachlichen Markierung.

Mit der gehäuftten Verwendung der Themafrage lässt sich auch bei den funktional-thematischen Ankerpunkten eine Tendenz zum traditionellen Erörterungsschema ausmachen. Der kommentartypische Bezug auf die zu kommentierende Nachricht und die zentrale These zu Beginn könnte den Schüler\*innen im Kontrast helfen, die prototypische vertikale Textsequenz von Kommentaren besser zu verstehen und zu realisieren.

Bei den dominanten Texthandlungstypen besteht Potential hinsichtlich der Erweiterung der Bandbreite. In Kommentaren wird nicht nur argumentiert und appelliert, sondern auch informiert, beschrieben, erklärt sowie manchmal sogar unterhalten und erzählt. Beim Einsatz der verschiedenen Texthandlungstypen ist die funktionale Einbindung in die vertikale Textsequenz allerdings entscheidend. Die Pro/Contra-Ausrichtung der argumentativen Abschnitte zeigt erneut, dass das Ideal des objektiven und dialektischen Erörterns für den Kommentar nur bedingt sinnvoll ist.

## 5 | Lokale Textorganisation

Im Anschluss an den aktuellen Diskurs zu Textprozeduren wurden vier Arten von Textprozeduren in den Blick genommen: Positionieren im weiteren Sinn, Referieren, Kausalität herstellen und Konzedieren (vgl. im Detail Emmersberger 2019, 183–201). Positionieren im weiteren Sinn und Referieren können dabei als komplementäre Handlungen verstanden werden. Bei Ersterem wird die eigene Position angezeigt, bei Letzterem eine fremde Position. Ähnliches gilt für Kausalität herstellen und Konzedieren. Wird bei Ersterem ein kausaler Zusammenhang formuliert, wird bei Letzterem ein erwarteter kausaler Zusammenhang abgewiesen.

### 5.1 | Positionieren im weiteren Sinn

Mit Bezug auf Stede (2007, 118–126 und 159 f.) wurde *Positionieren im weiteren Sinn* noch einmal weiter in die vier bzw. fünf Unterarten *Positionieren im engeren Sinn*, *epistemisch Modalisieren* (in den beiden Varianten *Geltungsgrad absolut setzen* und *Geltungsgrad einschränken*), *Werten* und *Appellieren* unterteilt.<sup>13</sup>

*Positionieren im weiteren Sinn* ist im Schülerkorpus das zweithäufigste (29 %) und im Expertenkorpus das dritthäufigste Handlungsschema (23 %). Bemerkenswert ist, dass die Schüler\*innen deutlich mehr Textprozeduren einsetzen als die Expert\*innen (15,52-mal zu 7,53-mal pro Kommentar).<sup>14</sup>

*Positionieren im engeren Sinn* findet sich dabei in den Schülertexten noch einmal deutlich häufiger als in den Expertentexten (24 % zu 12 %). In Ersteren wird es im Schnitt 3,72-mal, in Letzteren 0,90-mal verwendet. Damit ist sie im Schülerkorpus die zweithäufigste Unterart, im Expertenkorpus nur die vierthäufigste. Diese Diskrepanz ist vor allem darauf zuzuführen, dass die Schüler\*innen gerne mit Konstruktionen wie *ich meine* oder *meiner Meinung nach* arbeiten, während die Expert\*innen gänzlich darauf verzichten. Sie setzen zum Anzeigen der eigenen Position wenn überhaupt dann rhetorische Fragen ein, die wie im folgenden Beispiel immer wieder mit *Ja-/Nein*-Antworten kombiniert werden:

<sup>13</sup> *Positionieren im engeren Sinn* wurde über Konstruktionen aus dem Personalpronomen *ich* und einem Verb des Aussagens, Konstruktionen aus dem Possessivpronomen *mein* und einem Nomen des Aussagens sowie rhetorische Fragen ohne und mit *Ja-/Nein*-Antworten kodiert. Es konnte ein Cohens-Kappa-Wert von 0,93 bzw. 0,65 erreicht werden. Da Sätze als Kodiereinheiten dienten, waren zwei Kodierdurchgänge nötig. Der erste Cohens-Kappa-Wert bezieht sich auf die Identifizierung von Sätzen mit der jeweiligen Kategorie. Der zweite Wert bezieht sich auf die Kodierung von Doppel- oder Mehrfachkodierungen der im ersten Durchgang identifizierten Sätze. Dass der zweite Wert deutlich niedriger ausfällt, kann vor allem auf die geringe Anzahl an nicht kodierten Elementen zurückgeführt werden. *Geltungsgrad absolut setzen* wurde über Kommentaradverbialien in Form von Kommentaradverbien und Präpositionalphrasen, unpersönliche Verbkonstruktionen sowie Adjektivphrasen in Prädikativkonstruktionen erfasst. *Geltungsgrad einschränken* wurde bei Kommentaradverbialien in Form von Kommentaradverbien und Präpositionalphrasen, Modal- bzw. Modalitätsverben sowie Adjektivphrasen in Prädikativkonstruktionen kodiert. Cohens Kappa beläuft sich für *epistemisch Modalisieren* auf 0,95 bzw. 0,52. *Werten* wurde über Kommentaradverbialien in Form von Kommentaradverbien und Präpositionalphrasen sowie Adjektivphrasen in Prädikativkonstruktionen ermittelt. Es liegt ein Cohens-Kappa-Wert von 0,86 bzw. 1,00 vor. *Appellieren* wurde über Kommentaradverbialien in Form von Kommentaradverbien und Präpositionalphrasen, Modal- und Kopulaverben, Adjektivphrasen in Prädikativkonstruktionen, Imperativkonstruktionen sowie weitere Verben kodiert, die einen Wunsch oder eine Notwendigkeit zum Ausdruck bringen. Cohens Kappa liegt bei 0,88 bzw. 0,47.

<sup>14</sup> Das gilt für das Handlungsschemata und seine Unterarten auch dann, wenn man die Verwendungshäufigkeit nicht pro Kommentar, sondern deren „Dichte“ pro 100 Wörter berechnet.

Schlussfolgernd muss ich sagen, dass Wikipedia natürlich negative Aspekte hat, diese aber die vielen guten Aspekte nicht überwiegen.

Meiner Meinung nach sollte jeder selbst bestimmen was die Funktion der Literatur für einen selbst ist, denn manche mögen Literatur und manche eben nicht, was Jorge Volpi in „Die Emotionsmaschine“ sehr deutlich macht.

Muss man Frauen, die sich in Deutschland für den Gesichtsschleier entscheiden unverlangt mit den Idealen unverschleierter westlicher Lebensart bedrängen? Ja, man muss.

*Klausur aus 11/2 (3 Notenpunkte)  
Abiturklausur (4 Notenpunkte)*

*Die Zeit (18.08.16, Seite 1, Iris Radisch)*

*Geltungsgrad absolut setzen* liegt im Schülerkorpus nur leicht über dem Wert im Expertenkorpus (22 % zu 19 %). Die Verwendungshäufigkeit liegt bei 3,38-mal bzw. 1,40-mal. In beiden Korpora ist die Unterart die dritthäufigste. Der zentrale Prozedurausdruck-Typ ist in beiden Korpora die Kommentaradverbiale. Die Expert\*innen nutzen darüber hinaus aber auch verstärkt Verbkonstruktionen und Prädikativkonstruktionen mit Adjektiv und Verbkonstruktionen:

Die Digitalisierung der Medien ist definitiv die Zukunft.

Bücher sind also vielleicht keine Weltretter, lassen uns aber auf jeden Fall die Welt und die Menschen besser verstehen und erleichtern uns so ein Stück weit das Leben.

Aber klar ist auch: sich um bezahlbare Wohnungen zu kümmern ist kein Spezialthema, nichts, worum sich etwa allein die Bundesbauministerin kümmern sollte.

Heute gilt: Wenn nun ausgerechnet in Warschau der Justizminister das Verfassungsgericht verächtlich macht und der Machthaber Jarosław Kaczyński sich belustigt zeigt über in Brüssel geäußerte Sorgen über den polnischen Rechtsstaat, dann ist das eine Katastrophe eben nicht nur für Polen, sondern auch für Europa.

*Klausur aus 12/1 (15 Notenpunkte)  
Abiturklausur (14 Notenpunkte)*

*Die Zeit (25.08.16, Seite 1, Mark Schieritz)  
SZ (05.08.16, Seite 4, Daniel Brössler)*

*Geltungsgrad einschränken* ist in beiden Korpora die dominanteste Unterart (25 % und 35 %). In den Schülerkommentaren wird sie im Mittel 3,82-mal eingesetzt, in den Expertenkommentaren 2,63-mal. Charakteristisch sind für die Schülerkommentare Kommentaradverbialien, während in den Expertentexten Modal- und Modalitätsverben dominieren:

Wir sind vermutlich weiter entfernt von unserem Ziel als jemals zuvor.

„Was bedeutet Enzyklopädie“? Gibt man diese Frage in eine Suchmaschine ein, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit ein Wikipediaartikel unter den Top-treffern landen.

Auch deshalb dürfte es sich bei der AfD nicht um eine politische Eintagsfliege handeln wie bei anderen Neuparteien.

Das scheint die eigentliche Gemeinsamkeit der Populisten zu sein, nicht der Zorn von Globalisierungsverlierern oder die Unsicherheit in Zeiten des Terrorismus.

*Klausur aus 11/2 (11 Notenpunkte)  
Klausur aus 12/1 (11 Notenpunkte)*

*Die Zeit (08.09.16, Seite 1, Tina Hildebrandt)  
FAZ (11.08.16, Seite 1, Justus Bender)*

Am seltensten wird mit Abstand *Werten* genutzt (je 7 %). Im Schülerkorpus bedeutet das eine Verwendungshäufigkeit von 1,12-mal, im Expertenkorpus eine Verwendungshäufigkeit von 0,50-mal. Adjektive in Prädikativkonstruktionen sind in beiden Korpora der bevorzugte Prozedurausdruck-Typ:

Die Grundidee Wikipedias ist sehr positiv: jeder soll kostenlos auf das Menschliche Wissen zugreifen können.

Richter sind unabhängig. Das ist gut so.

Klausur aus 12/1 (1 Notenpunkt)

SZ (06./07.08.16, Seite 4, Heribert Prantl)

*Appellieren* steht im Schülerkorpus relativ gesehen etwas weniger stark im Vordergrund (22 % zu 28 %). Die Verwendungshäufigkeit liegt bei den Schülertexten bei 3,48, bei den Expertentexten bei 2,10. Im Schülerkorpus ist die Unterart zusammen mit *Geltungsgrad absolut setzen* die dritthäufigste, im Expertenkorpus das zweithäufigste. Der dominante Prozedurausdruck-Typ ist in beiden Korpora eine Verbkonstruktion. Die Expert\*innen setzen Adjektive in Prädikativkonstruktionen allerdings noch einmal häufiger ein:

Deswegen ist Wikipedia natürlich immer mit Vorsicht zu genießen; für eine zweckmäßige und sinnvolle Nutzung ist daher immer auch ein Hinterfragen der Quellen gefragt – eine kritische Betrachtung der Informationen. Dazu braucht es Bildung mehr als alles andere.

Nötig ist ein neue Kultur.

Darum ist es wichtig, dass, bei aller Lust am Wettbewerb, das Gemeinwohl nicht unter die Räder kommt.

Im Gegenteil: Literatur sollte erlebt werden, nicht erzwungen sein, Literatur sollte die Gesellschaft verbinden und voranbringen durch den Austausch und die emotionale Auseinandersetzung mit dort vorhandenen Geschichten und Werten.

Klausur aus 11/2 (13 Notenpunkte)  
Abiturklausur (11 Notenpunkte)

FAZ (04.08.16, Seite 1, Michael Martens)  
SZ (06./07.08.16, Seite 4, Heribert Prantl)

Doppelmarkierungen und Kombinationen bzw. Sequenzierungen der fünf Unterarten von *Positionieren im weiteren Sinn* sind überschaubar. Am auffälligsten sind noch Doppelmarkierungen von *Geltungsgrad einschränken* und Verbindungen mit *Positionieren im engeren Sinn*. Zu Ersterem gibt es im Schülerkorpus insgesamt 12 Fälle, zu Letzterem 79 Fälle. Im Expertenkorpus sind es auch hier deutlich weniger: Es liegen 4 Fälle bzw. 3 Fälle vor.

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen den Textprozeduren des *Positionierens im weiteren Sinn* und den Notenbereichen lässt sich konstatieren, dass nur ein schwacher Zusammenhang besteht, der allerdings der Erwartung widerspricht. Die Verwendungshäufigkeit wird in Richtung der besseren Notenbereiche immer häufiger, damit aber gleichzeitig den Expertenkommentaren – zumindest in dieser Hinsicht – immer unähnlicher. Das gilt insbesondere für *Geltungsgrad absolut setzen* und *Geltungsgrad einschränken*. Beide haben die meisten Kodierungen im Notenbereich 1 mit einem Wert von 51 (25 %) bzw. 65 (28 %).

Auch in Richtung Abitur steigt die Verwendungshäufigkeit an. Hier liegt mit 352 Kodierungen (38 %) ein deutlicher Schwerpunkt vor. Wie zuvor lässt sich dieser Effekt aber zum Teil mit den längeren Abiturtextrn erklären. Besonders auffällig ist *Positionieren im engeren Sinn* mit einem Maximum von 98 Kodierungen im Abitur (44 %).

## 5.2 | Referieren

Mit Feilke (2007) und Steinhoff (2014) lässt sich Referieren in die beiden Unterarten Referatsrahmen und Referat gliedern.<sup>15</sup>

Das Handlungsschema ist sowohl im Schülerkorpus (31 %) als auch Expertenkorpus (38 %) das dominanteste Handlungsschema. Beide Unterarten werden von den Schüler\*innen allerdings deutlich häufiger eingesetzt (17,02-mal zu 12,57-mal).

In beiden Korpora überwiegt dabei die Unterart *Referat* (je 57 %). Das ist nur logisch, da ein Referatsrahmen mehrere Referate beinhalten kann. Zudem sind Referate auch ohne Referatsrahmen möglich. Alle drei Formen des Referats – direkte Rede, indirekte Rede und Redebericht – sind üblich, wobei sowohl in den Schülerkommentaren als auch in den Expertenkommentaren der Redebericht überwiegt. Spürbare Unterschiede zeigen sich bei der indirekten Rede mit Konjunktiv. Diese wird von den Expert\*innen deutlich häufiger genutzt. Dasselbe gilt für das sogenannte *slipping*:

Marcel Reich-Ranicki zu Folge brauchen wir Literatur immer dann, wenn etwas erklärt werden muss, was sich mit Hilfe von Wissenschaften nicht erklären lässt.

Der Befund hat etwas Symptomatisches: Die Kanzlerin sei gut zu verstehen gewesen, aber sie sei „halt sehr weit weg gewesen“, sagte ein Teilnehmer der CDU-Vorstandssitzung, die sich Anfang der Woche damit befassen musste, dass die Union zum ersten Mal bei einer Wahl hinter der AfD geblieben war.

Abiturklausur (9 Notenpunkte)

Die Zeit (08.09.16, Seite 1, Tina Hildebrandt)

*Referatsrahmen* wird in beiden Korpora vor allem durch Konstruktionen mit Zitatverb oder Zitatnomen realisiert. Allerdings setzen die Schüler\*innen noch einmal deutlich stärker auf weitere Möglichkeiten wie Präpositionalphrasen, die für die Expert\*innen wohl zu umständlich sind:

Denn eigentlich sollte laut Aussage des Wikipedia-mit-begründers Jimmy Wales gegenüber der Süddeutschen Zeitung die Zukunft so aussehen, dass man nichts mehr wissen muss, sondern nur noch wissen muss, wo man es nachschlagen kann.

Trumps bizarre Antwort ließ an seinem politischen Verstand zweifeln: „Ich habe Zehntausende von Jobs geschaffen.“ Als persönliches Opfer „war das wohl genug“.

In den siebziger Jahren riefen die Frauen: Mein Bauch gehört mir.

Abiturklausur (8 Notenpunkte)

Die Zeit (11.08.16, Josef Joffe)  
Die Zeit (18.08.16, Seite 1, Elisabeth Raether)

Verbindungen aus *Referatsrahmen* und *Referat* sind die Regel, weshalb es vor allem lohnt, Referate ohne Referatsrahmen näher zu betrachten. Dabei nutzen die Schüler\*innen zu wenig die referierende Verwendung der Modalverben *sollen* und *wollen* und setzen stattdessen fiktive direkte Reden ein, die für den Kommentar untypisch sind:

<sup>15</sup> Kodiert wurden *Referatsrahmen* über Konstruktionen mit Zitatverben, Zitatnomen und Präpositionen (*laut*, *nach*, *zufolge* und *gemäß*) sowie über Konstruktionen mit dem Adverb *so* und mit der Subjunktion *wie*. *Referate* konnten darüber hinaus über Anführungszeichen, Konjunktiv sowie die referierende Verwendung der beiden Modalverben *sollen* und *wollen* erfasst werden. Für *Referieren* insgesamt konnte ein Cohens Kappa von 0,95 bzw. 0,67 erreicht werden.

„Hey du! Ganz kurz: weißt du vielleicht was ‚Kommunismus‘ ist? Ich glaube, dass wir heute in Geschichte eine Ex schreiben und da müssen wir das sicher erklären. Ich habe mir aber leider die Definition dazu nicht aufgeschrieben.“ „Ne, keine Ahnung, woher soll ich das wissen? Aber schau doch mal auf Wikipedia nach, da findet man immer alles!“ Ein typisches Gespräch zwischen zwei Schülern heutzutage.

Die Burka bringt eine Frau zum Verschwinden. In der aktuellen Debatte über ein Verbot der Vollverschleierung scheint das einigen Beteiligten ganz recht zu sein. So kann die verschleierte Frau nämlich nicht widersprechen, wenn sie jetzt gewaltsam befreit werden soll.

Klausur aus 12/1 (11 Notenpunkte)

Die Zeit (18.08.16, Seite 1, Elisabeth Raether)

Referieren hängt mit den Notenbereichen so gut wie nicht zusammen. In Richtung Abitur nehmen die Kodierungen deutlich zu. Dort findet sich ein klarer Schwerpunkt mit 433 Kodierungen (42 %). Das widerspricht der Erwartung, aber ist zumindest teilweise mit der Länge der Abiturklausuren zu erklären. Ein interessantes Detail ist, dass sich Referate ohne Referatsrahmen vermehrt in den besser bewerteten Texten finden. Die meisten Kodierungen liegen für den Notenbereich 1 vor (15/38 %).

### 5.3 | Kausalität herstellen

Theoretischer Orientierungspunkt war für die beiden Kategorien Kausalität herstellen und Konzedieren das Handbuch für deutsche Konnektoren (vgl. Breindl/Volodina/Waßner 2014). Es bietet eine brauchbare und schlüssige Systematik an. Für Kausalität herstellen wurden so Erklären bzw. Begründen und Ableiten sowie der Spezialfall faktische Konditionale unterschieden.<sup>16</sup>

Das Handlungsschema ist im Schülerkorpus das dritthäufigste und im Expertenkorpus das zweithäufigste (28 % zu 27 %). Die Schüler\*innen verwenden alle drei Unterarten häufiger als die Expert\*innen (15,18- zu 8,77-mal).

In beiden Korpora überwiegt *Erklären / Begründen* knapp (56 % bzw. 55 %). In den Schülerkommentaren sind Konjunktionen und Präpositionalphrasen dominant. Subjunktionen, Nomen, Verben und Adverbien werden im Vergleich zu den Expertenkommentaren vergleichsweise selten genutzt:

Die Beliebtheit Wikipedias bei den Internetnutzern steigt immer mehr. Denn: Wikipedia steht unangefochten an erster Stelle, was Schnelligkeit und Aktualität angeht.

In diesem Fall gibt es dafür einen wichtigen Grund. Mit der Nachkriegsverfassung hat Japan die Institution des Kaisers auf Wunsch der Amerikaner politisch entmachtet.

Wer Wikipedia aber schon mal benutzt hat weiß, dass es gerade in Bereichen die nicht naturwissenschaftlich sind große Mängel gibt, da oft die eigene Meinung der Autoren mit einfließt. Der naturwissenschaftliche Bereich dürfte auch nur auf Grund des eher geringeren Interesse der breiten Masse noch nicht verfälscht sein.

Dass die Briten dennoch ruhig schlafen können, obwohl gerade ein Trickser, Spieler und Opportunist am Ruder steht, mag daran liegen, dass May hat verlauten lassen, sie habe auch wandernd alles unter Kontrolle.

Klausur aus 11/2 (12 Notenpunkte)  
Klausur aus 11/2 (7 Notenpunkte)

FAZ (10.08.16, Seite 1, Patrick Welter)  
SZ (16.08.16, Seite 1, Christian Zschke)

<sup>16</sup> *Erklären / Begründen* wurde über Konstruktionen mit Konjunktionen, Subjunktionen, Präpositionalphrasen, Adverbien, Partikeln, Nomen und Verben sowie Fragen nach dem Grund erfasst. Für *Ableiten / Schließen* waren es Ausdrücke mit Subjunktionen, Adverbien, Nomen und Verben sowie Fragen nach der Folge. *Faktische Konditionale* waren bei Konstruktionen mit *wenn* bzw. Verberstellung und einem optionalen *dann* möglich. Für *Kausalität herstellen* konnte insgesamt ein Cohens Kappa von 0,93 erreicht werden.

*Ableiten / Schließen* ist eine wichtige Unterart von *Kausalität herstellen* (42 % bzw. 44 %). In beiden Korpora stehen Adverbien im Vordergrund. Verben, Nomen und zum Teil auch Subjunktionen könnten von den Schüler\*innen aber noch deutlich häufiger genutzt werden:

Deshalb gilt: Denken und nicht nur blind vertrauen!

Also wozu benötigen Literatur denn überhaupt noch, wenn nicht zur Unterhaltung oder Bildungsquelle?

Der letzte Clash im deutsch-türkischen Verhältnis war die Debatte um Thilo Sarrazins Buch, in dem er die Hartz-IV-Türken gemeinsam mit den sich abrackern den Gemüse-türken abstrafte. Paradoxe Weise führte die Debatte zu mehr türkischer Präsenz in der Öffentlichkeit.

Vor diesem Hintergrund sind die Folgen von Sport-spektakeln virtuell: Großveranstaltungen wie Fußball-Weltmeisterschaften und Olympische Spiele haben oft keinen nachhaltigen Nutzen.

Klausur aus 12/1 (14 Notenpunkte)  
Abiturklausur (10 Notenpunkte)

Die Zeit (11.08.16, Seite 1, Özlem Topcu)  
FAZ (06.08.16, Seite 1, Matthias Rüb)

Der Spezialfall *faktische Konditionale* kommt sehr selten vor (je 2 %). Auch Doppelmarkierungen und Verbindungen aus den drei Unterarten sind unüblich.

Überraschenderweise verhält sich *Kausalität herstellen* gegenüber den Notenbereichen und den Schuljahren fast vollkommen neutral.

## 5.4 | Konzedieren

*Konzedieren* fächert sich in *Bedingung blockieren* und *Kontrast folgern* sowie den Spezialfall *Widerspruch anzeigen* auf.<sup>17</sup>

Das Handlungsschema wird sowohl im Schülerkorpus als auch im Expertenkorpus am seltensten eingesetzt (je 12 %). Die SuS verwenden alle drei Unterarten häufiger als die Expert\*innen (6,37- zu 3,83-mal).

*Kontrast folgern* ist in beiden Korpora klar dominant (je 82 %). Bei *Kontrast folgern* stehen in den Schülertexten Adverbien im Vordergrund. In den Expertentexten ist es die Konjunktion *aber*:

Was die Meisten aber schon wissen, ist, dass die Seite nicht immer verlässlich ist, 67 % der Befragten finden die Inhalte der Artikel nur MEISTENS – nicht IMMER – verlässlich. Trotzdem recherchieren vor allem fast alle 14- bis 29-Jährigen bei Wikipedia.

Die Wirren nach dem Referendum spülten May an die Spitze der Regierung, seither wiederholt sie tapfer, Brexit heiße Brexit, und man werde einen Erfolg daraus machen. Tatsächlich aber weiß niemand, was der Brexit bedeutet, und es wird immer deutlicher, dass die EU-Gegner nicht einmal den Ansatz eines Plans hatten, was im Falle eines Votums für den Austritt zu tun wäre.

Klausur aus 11/2 (6 Notenpunkte)

SZ (16.08.16, Seite 4, Christian Zschke)

*Bedingung blockieren* wird deutlich seltener eingesetzt (17 % bzw. 16 %). Im Schülerkorpus wird die Unterart tendenziell zu stark über Präpositionalphrasen realisiert. Im Expertenkorpus kommen insbesondere Subjunktionen und das Adverb *zwar* zum Einsatz:

<sup>17</sup> *Bedingung blockieren* wurde bei Ausdrücken mit Subjunktionen, Präpositionalphrasen und Adverbien kodiert. Für *Kontrast folgern* wurden Konstruktionen mit Konjunktionen und Adverbien erfasst. *Widerspruch anzeigen* bezog sich auf Verben, Nomen oder Kommentaradverbale. Cohens Kappa liegt bei einem Wert von 0,93 bzw. 0,75.

Trotz der geringen Repräsentanz der Studie, sollte man die Zahl von 92% der 24-29-Jährigen, die Wikipedia nutzen, nicht unterschätzen.

Und Steinmeier muss sich immer wieder in der Partei anhören, der Außenminister gehöre zwar zu den beliebtesten Politikern Deutschlands, doch zahle sich dies für die SPD nicht aus.

Obwohl er sich politisch nicht äußern darf, ließ er [der japanische Kaiser] seine Sympathie für die Kritiker der Kernkraft erkennen.

Klausur aus 11/2 (8 Notenpunkte)

FAZ (18.08.16, Seite 1, Majid Sattar)  
SZ (09.08.16, Seite 4, Christoph Neidhart)

*Widerspruch anzeigen* spielt so gut wie keine Rolle (1 % bzw. 3 %). Anders als Doppelmarkierungen sind Verbindungen von *Bedingung blockieren* und *Kontrast folgern* wie im oberen Expertenbeispiel nicht untypisch. Im Expertenkorpus tritt *Bedingung blockieren* zu 33 % und *Kontrast folgern* zu 6 % in einer Verbindung auf. Für das Schülerkorpus liegen die Werte mit 26 % und 5 % etwas niedriger.

Ähnlich wie bei *Kausalität herstellen* zeigt sich aber so gut wie kein Zusammenhang zwischen *Konzedieren* und den Notenbereichen. Dasselbe gilt für die Schuljahre. Allein die Unterart *Kontrast folgern* nimmt in Richtung Abitur etwas stärker zu. Das Maximum liegt dort mit 119 Kodierungen (38 %). Diese Tendenz widerspricht jedoch der Erwartung. Nur Kombinations- und Sequenzmuster kommen in den besser bewerteten Texten häufiger vor. Mit 7 Kodierungen (41 %) gibt es einen klaren Schwerpunkt im Notenbereich 1.

## 5.5 | Kombinations- und Sequenzmuster

Sprachliche Handlungen können nicht nur aufeinander folgen, sondern auch ineinander eingebettet sein (vgl. Feilke 2012, 11 f.). Besonders anschaulich wird dies beim *Referieren* (vgl. etwa Steinseifer 2014 und 2018 sowie Feilke et al. 2016, 41–47).

Nicht nur die Handlungsschemata für sich genommen, sondern auch die Kombinations- und Sequenzmuster überwiegen im Schülerkorpus deutlich. Dabei ist die Gewichtung der Verbindungen in beiden Korpora aber fast identisch.

Am häufigsten sind sowohl in den Schüler- als auch Expertenkommentaren Verbindungen aus *Positionieren im weiteren Sinn* und *Kausalität herstellen* (28 % bzw. 30 %). Im Schnitt werden sie 4,22-mal bzw. 2,03-mal eingesetzt. Typischerweise handelt es sich dabei um Behauptungen bzw. Annahmen mit nachfolgender Begründung:

Beide Varianten haben sicherlich das Potential, sich ihrem Gegenüber zu rechtfertigen, zumindest anfänglich. Auf längere Zeit gesehen, glaube ich, wird das Online-Lexikon, wie vor allem Wikipedia das Rennen machen und mit noch ein wenig mehr Zeit die Konkurrenz endgültig überholen und hinter sich lassen, da es in der Summe gesehen schlicht und einfach überzeugt.

Die Burka bringt eine Frau zum Verschwinden. In der aktuellen Debatte über ein Verbot der Vollverschleierung scheint das einigen Beteiligten ganz recht zu sein. So kann die verschleierte Frau nämlich nicht widersprechen, wenn sie jetzt gewaltsam befreit werden soll.

Klausur aus 11/2 (13 Notenpunkte)

ZEIT (18.08.16, Seite 1, Elisabeth Raether)

*Positionieren im weiteren Sinn* und *Konzedieren* kommt auch noch eine Häufigkeit von 2,92-mal bzw. 0,93 und auf einen Anteil von 20 % bzw. 14 %. Vor allem das Schema *Zugeständnis machen und dann Kontrast folgern* ist üblich:

Wikipedia mag also den ein oder anderen Fehler aufweisen, viele scheint dies jedoch anscheinend nicht zu stören. Wieso sonst weist Wikipedia eine so extrem hohe Aufrufzahl auf?

Das Abkommen mit der Türkei wirkt immerhin, die Zahl der Flüchtlinge, die sich über die Ägäis schleppen lassen, ist um 90 Prozent gesunken. Sicher, auch die geschlossenen Balkangrenzen schrecken ab, aber das allein hätte die Bewegung Richtung Griechenland nicht reduziert.

Klausur aus 12/1 (11 Notenpunkte)

SZ (04.08.16, Seite 4, Thomas Kirchner)

*Referieren* wird am häufigsten mit *Kausalität herstellen* verbunden (2,57- bzw. 1,40-mal / 17 % bzw. 21 %). Referate treten dann vor allem in Erklärungen bzw. Begründungen sowie vor Schlussfolgerungen auf:

[Ich] gehe ich davon aus, dass es nun moderne Literatur gibt, die den bildungsfernen Schichten angepasst ist und ihnen so den Zugang in die Welt der Literatur freigibt. Ob dies nun vor- oder nachteilhaft ist bleibt zweifelhaft, denn wenn es so stark vereinfachte Literatur für Erwachsene gibt, setzen einige von ihnen eventuell die Ansprüche an die Literatur für ihre Kinder herab und besorgen ihnen letztendlich nur noch Comics, weil das dem Wunsch der Kinder entspricht und die Eltern sagen können: „Mein Kind ist sehr belesen!“

Die Austrittsverhandlungen beginnen erst, wenn die Briten Brüssel gemäß Artikel 50 des EU-Vertrags darüber informieren, dass sie die Union verlassen wollen. [...] May nimmt an, dass es eine Lösung geben wird, die noch nicht auf dem Tisch liegt. Das würde bedeuten, dass man sich weder am norwegischen noch am Schweizer Modell orientieren will.

Abiturklausur (6 Notenpunkte)

SZ (16.08.16, Seite 4, Christian Zaszke)

*Referieren* und *Positionieren im weiteren Sinn* ist etwas seltener (2,03- bzw. 0,87-mal / 14 % bzw. 13 %). Dabei werden Referate modalisiert bzw. bewertet und ihnen wird zugestimmt bzw. widersprochen:

„Kulturen entwickeln sich“, (Andreas Steinhövel) und mit ihnen muss das auch der Literaturbegriff tun, denn wir definieren ihn. Eben jener Andreas Steinhövel plädiert dafür, dem Buch endlich diesen „mythischen Nimbus“ abzuerkennen und da bin ich ganz bei ihm. Literatur ist bunter, als es der schwarz-weiß Kontrast eines Buches je sein könnte.

Der [Donald Trump] lässt an der Globalisierung im Allgemeinen und an Freihandelsabkommen im Speziellen kein gutes Haar, ob transpazifisch, transatlantisch oder transamerikanisch. Denn es sei immer nur die amerikanische Wirtschaft, die (angeblich) den Kürzeren ziehe, und immer nur seien es die amerikanischen Arbeiter, die das Nachsehen hätten. Diese Sichtweise ist mehr als einseitig.

Abiturklausur (13 Notenpunkte)

FAZ (16.08.16, Seite 1, Klaus-Dieter Frankenberger)

Die Verbindung aus *Referieren* und *Konzedieren* spielt noch einmal eine geringere Rolle (1,43-mal bzw. 0,73-mal / 10 % bzw. 11 %). Typisch sind referierte Aussagen, die kontrastiert werden:

Die Wikipedia Verantwortlichen behaupten, dass Wikipedia – angeblich – sicher ist. Doch was ist, wenn es doch mal einen verheerenden Hackerangriff gibt? Es kann jedenfalls nicht sein, dass das weltweit gesammelte Wissen auf einen Schlag vernichtet werden kann.

Damals hatten sich die Umweltminister der Länder mitsamt der Berliner Ressortchefin Barbara Hendricks auf eine mittelgroße Revolution verständigt. [...] Doch die Revolution findet nicht statt, das Umweltministerium sagt nun, die Pläne seien „auf Eis gelegt worden“.

Klausur aus 12/1 (6 Notenpunkte)

SZ (11.08.16, Seite 4, Jan Heidtmann)

*Kausalität herstellen* und *Konzedieren* hat auch eine ähnlich geringere Bedeutung (1,68-mal bzw. 0,77-mal / je 11 %). Typisch sind in beiden Korpora etwa kontrastive Folgerungen, die durch die Nennung eines Grundes gestützt werden:

Aber der Erfolg [von Wikipedia] sollte auch kritisch gesehen werden, denn wer weiß genau wer diesen Beitrag wirklich verfasst hat.

Nun bietet gar Saudi-Arabien die Zusammenarbeit bei der Suche nach den Hintermännern von Ansbach an, weil diese Leute auch Riad gefährlich werden können. Wer hätte das gedacht. Doch haftet all diesen Bemühungen etwas Dilettantisches an, weil der Staat [...] zu hasenherzig ist im Umgang mit den neuen Gefahren [...].

Klausur aus 11/2 (7 Notenpunkte)

SZ (08.08.16, Seite 4, Stefan Kornelius)

Wenn sich Zusammenhänge zwischen den Verbindungen und Notenbereichen zeigen, widersprechen sie der Erwartung. So nimmt *Positionieren im weiteren Sinn* und *Referieren* in Richtung bessere Noten zu. Das Maximum findet sich im Notenbereich 1 mit 33 Kodierungen (27 %). Dasselbe gilt für *Positionieren im weiteren Sinn* und *Konzedieren* mit einem Schwerpunkt von 43 bzw. 41 Kodierungen (25 % bzw. 23 %) in den Notenbereich 2 und 1. Ähnlich widersprüchlich ist der Zusammenhang mit den Schuljahren. *Referieren* und *Kausalität herstellen* sowie *Referieren* und *Konzedieren* werden in Richtung Abitur häufiger verwendet. Für die erstgenannte Verbindung liegt dort das Maximum mit 70 Kodierungen (45 %), für die zweitgenannte mit 37 Kodierungen (43 %).

## 5.6 | Zwischenfazit

Das überraschende Ergebnis der vorliegenden Studie ist, dass die Schüler\*innen alle vier untersuchten Handlungsschemata häufiger über Prozedurausdrücke realisieren als die Expert\*innen. Meines Erachtens kann man sich die Dominanz der Textprozeduren im Schülerkorpus auf zweierlei Art und Weise erklären: Zum einen ist diese auf Lernerformen zurückzuführen, deren zum Teil dysfunktionale Häufung gerade für den Entwicklungsschritt Imitation typisch ist (vgl. Steinhoff 2007, 144 sowie Rezat 2014, 191 und 2018, 130 f.). Zu einem gewissen Grad ließen sich damit auch die zum Teil widersprüchlichen Zusammenhänge mit den Notenbereichen und Schuljahren besser verstehen. Zum anderen hat ein Kommunikationsprinzip wie Informativität, Ökonomie oder Effizienz im Journalismus wohl ein stärkeres Gewicht als in anderen Domänen (vgl. etwa Kurz 2010, 92–97 oder Fritz 2013, 373–378). Als Kontrast kann man vor allem an das Prinzip der Explizitheit beim wissenschaftlichen Schreiben denken (vgl. z. B. Feilke 2010, 210 f.) oder Fritz 2013, 386 f.).

Damit lassen sich folgende Förderpotentiale ableiten: Textprozeduren, die für die Textsorte Kommentar und eventuell sogar für den Kommunikationsbereich Journalismus insgesamt unpassend sind, sollten thematisiert und deren Dysfunktionalität anhand von kommunikativer Funktion und domänenspezifischen Kommunikationsprinzipien reflektiert werden. Zwei besonders gute Beispiele sind dafür Positionierungen wie *ich meine* oder *meiner Meinung nach* sowie fiktive direkte Reden. Ansonsten gilt es, die Bandbreite an Möglichkeiten kennenzulernen, die für Realisierung eines Handlungsschemas zur Verfügung stehen und jeweils deren kontextspezifische Funktionalität abzuwägen.

Gerade für leistungsstärkere Schüler\*innen sollte dabei zunehmend die Frage nach der Qualität der sprachlichen Handlungen im Vordergrund stehen. Dazu zählt neben der angemessenen grammatisch-syntaktischen Realisierung und der inhaltlich sinnvollen „Füllung“ nicht zuletzt deren gezielte Integration in der Textsequenz (vgl. Rezat 2014, 186–192 und 2018, 132–144 sowie Rezat/Feilke 2018, 32–36). So werden beispielsweise Begründungen oder Schlussfolgerungen in den Expertentexten oft nicht mehr explizit an der Textoberfläche angezeigt, da sich dies „von selbst“ aus der geschickten Sequenzierung der sprachlichen Handlungen ergibt.

## 6 | Schlussfolgerung

Aus den identifizierten Förderpotentialen lassen sich verschiedene Schlussfolgerungen hinsichtlich der eingangs erwähnten Debatte zum materialgestützten Schreiben ziehen. Es deutlich geworden, dass Schüler\*innen für das Verfassen eines journalistischen Zeitungskommentars einen didaktischen Prototypen brauchen. In Bezug auf die globale Textorganisation bestehen hierfür klare Ansatzpunkte. Hinsichtlich der lokalen Textorganisation ist das Ergebnis weniger eindeutig.

Insbesondere die blinden Flecken, die für die fünf Kategorien der globalen Textorganisation – *Wörteranzahl, funktional-thematische Abschnitte, Überschriften, funktional-thematische Ankerpunkte und dominante Texthandlungstypen* – identifiziert werden konnten, bieten ein hohes Entwicklungspotential. Für sie lässt sich über die Konzentration auf Prototypisches effektives Scaffolding anbieten. Bei der globalen Textorganisation sollte das zentrale Ziel sein, sich vom klassischen Aufbau der Erörterung zu lösen.

Hinsichtlich der lokalen Textorganisation ist die didaktische Herausforderung, dass Schüler\*innen anscheinend stärker auf Textprozeduren zurückgreifen, als Expert\*innen dies tun. Dabei ist es wichtig, den gehäuften Einsatz der einmal erkannten Mittel als Lernerformen zu verstehen und zunächst zuzulassen. Insbesondere die an der Textoberfläche gut identifizierbaren Textprozeduren ermöglichen Zwischenschritte im Lernprozess. Beim Kommentar sollte der nächste Schritt aber dann eine implizitere Realisierung der Handlungsschemata und eine gezieltere Einbindung in komplexe Sequenzmuster sein. Das würde noch einmal einen entscheidenden Schritt in Richtung der journalistischen Originaltexte bedeuten.

Mit Blick auf das Gesamtspektrum der Abituraufgaben lässt sich festhalten, dass Schüler\*innen für einen tatsächlich kompetenzorientierten Schreibunterricht mehr Varianz bei den Schreibaufgaben brauchen. Wie es auch in der internationalen Literatur zur Genre-Forschung gefordert wird (vgl. etwa Hyland 2007, v. a. 159–161), können Textbausteine als sprachlich-soziale Werkzeuge nur über die Auseinandersetzung mit dem situativ-pragmatischen Profil unterschiedlicher „außerschulischer“ Textsorten kontrastiv kennengelernt und erprobt werden. Welche Zieltextsorten didaktisch sinnvoll sind, kann als offene Frage gelten (vgl. Feilke 2017c, 162 und Lehnen 2018, 70–72). Dasselbe gilt für die Frage, wie diese gestaffelt werden sollten. Wichtig wäre dafür zu klären, wie die beiden zentralen Ziele *Materialstützung / Wissenschaftspropädeutik und Adressatenorientierung / Alltagsbezug* ausbalanciert werden sollen. Und nicht zuletzt müssten sich die Veränderungen auch in der Bewertungspraxis niederschlagen, um wirksam zu werden – jedoch ohne einen differenzierten Blick für notwendige Entwicklungsschritte zu verlieren.

Dass diese Veränderungen immer mit den Lehrer\*innen und ihrer Aus- und Weiterbildung beginnen, hat die Forschung zur Lehrerprofessionalität deutlich gemacht (vgl. im Überblick etwa Schilcher 2018). Zuerst brauchen sie einschlägige Schreiberfahrungen und eine entsprechende Souveränität im Umgang mit verschiedenen „außerschulischen“ Textsorten (vgl. auch Abraham/Brendel-Perpina 2015 und 2016). Wer auf diese Erfahrungen zurückgreifen kann – so wäre die Hoffnung –, ist dann später in der schulischen Praxis in der Lage, produktiv mit dem Spagat zwischen Kompetenzorientierung und didaktischer Anleitung umgehen.

## Literatur

- Abraham, Ulf / Kammler, Clemens (2019): Materialgestütztes Lesen und Schreiben im Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch 46, H. 273, S. 4–11.
- Abraham, Ulf / Brendel-Perpina (2015): Literarisches Schreiben im Deutschunterricht. Produktionsorientierte Literaturpädagogik in der Aus- und Weiterbildung. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett (= Reihe Unterricht im Dialog).
- Abraham, Ulf / Brendel-Perpina (2016): LehrerInnen lernen schreiben. Ergebnisse des Weiterbildungsprogramms „Literarisches Schreiben im Deutschunterricht“. In: Zimmermann, Holger / Peyer, Ann (Hg.): Wissen und Normen – Facetten professioneller Kompetenz von Deutschlehrkräften. Frankfurt am Main: Lang (= Germanistik, Didaktik, Unterricht, Band 16), S. 127–147.
- Adamzik, Kirsten (2016): Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven. Berlin: de Gruyter.
- Andrew-Vaughan, Sarah / Fleischer, Cathy (2006): Research Writing: The Unfamiliar-Genre Research Project. In: English Journal 95, H. 4, S. 36–42.
- Bachmann, Thomas / Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten / Steinhoff, Torsten (Hg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Franke (= Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik – KöBeS, Reihe A, H. 7), S. 191–209.
- Bachmann, Thomas / Becker-Mrotzek, Michael (2017): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim / Steinhoff, Torsten (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster / New York: Waxmann, S. 25–53.
- Bachmann, Thomas / Feilke, Helmuth (Hg.) (2014): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Bazerman, Charles (2010): The Informed Writer. Using Sources in the Disciplines. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse.
- Breindl, Eva / Volodina, Anna / Waßner, Ulrich Hermann (Hg.) (2014): Handbuch der deutschen Konnektoren 2. Semantik der deutschen Sprachverknüpfen. Teilbände 1 und 2. Berlin / München / Boston: de Gruyter (= Schriften des Instituts für Deutsche Sprache, Bände 13.1 und 13.2).
- Brinker, Klaus / Cölfen, Hermann / Pappert, Steffen (2014): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, Band 29).
- Döring, Nicola / Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin / Heidelberg: Springer (= Springer-Lehrbuch).
- Ehlich, Konrad (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, Aleida / Assmann, Jan / Hardmeier, Christof (Hg.): Schrift und Gedächtnis. Beiträge zu einer Archäologie der literarischen Kommunikation. München: Fink, S. 24–44.
- Ehlich, Konrad (1984): Zum Textbegriff. In: Rothkegel, Anneli / Sandig, Barbara (Hg.): Text, Textsorten, Semantik: linguistische Modelle und maschinelle Verfahren. Hamburg: Buske (= Papiere zur Textlinguistik, Band 52), S. 9–25.
- Ehlich, Konrad (2007): Sprache und sprachliches Handeln. Band 3: Diskurs – Narration – Text – Schrift. Berlin: de Gruyter.
- Emmersberger, Stefan (2019): Der Kommentar in Abitur und Sekundarstufe II. Eine explorative Korpusstudie zu materialgestütztem Schreiben in kommunikativen Kontexten. Baltmannsweiler: Schneider.
- Fandrych, Christian / Thurmair, Maria (2011): Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht. Tübingen: Stauffenburg (= Stauffenburg Linguistik, Band 57).
- Feilke, Helmuth (1994): Common-sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie „sympathischen“ und „natürlichen“ Meinens und Verstehens. Frankfurt: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth (1996): Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth (2007): „Lehrer flehen: Schließt unsere Schule!“ Redewiedergabe in Medienereignissen – Am Beispiel des Falls der Berliner Rütli-Schule. In: Praxis Deutsch 34, H. 203, S. 40–49.
- Feilke, Helmuth (2010): „Aller guten Dinge sind drei!“ Überlegungen zu Textprozeduren und liberalen Prozeduren. In: Bons, Iris / Gloning, Thomas / Kaltwasser, Dennis (Hg.): Festplatte für Gerd Fritz. S. 1–23. URL: [www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke\\_2010\\_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf](http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf) (zuletzt aufgerufen am 04.04.19).
- Feilke, Helmuth (2012): Was sind Textroutinen? – Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin (Hg.): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt am Main: Lang (= forum Angewandte Linguistik, Band 52), S. 1–31.

- Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas / Feilke, Helmuth (Hg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 11–34.
- Feilke, Helmuth (2017a): Eine neue Aufgabe für das Fach Deutsch: Zusammenhänge herstellen – materialgestützt schreiben. In: *Didaktik Deutsch* 22, H. 43, S. 4–11.
- Feilke, Helmuth (2017b): Schreib- und Textprozeduren. In: Baurmann, Jürgen / Kammler, Clemens / Müller, Astrid (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze: Kallmeyer (= Reihe Praxis Deutsch), S. 51–61.
- Feilke, Helmuth (2017c): Schreibdidaktische Konzepte. In: Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim / Steinhoff, Torsten (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann, S. 153–171.
- Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin (Hg.) (2012): *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt am Main: Lang (= forum Angewandte Linguistik, Band 52).
- Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin / Rezat, Sara / Steinmetz, Michael (Hg.) (2016): *Materialgestütztes Schreiben lernen. Grundlagen – Aufgaben – Materialien. Sekundarstufen I und II*. Braunschweig: Schroedel.
- Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin / Rezat, Sara / Steinmetz, Michael (Hg.) (2019): *Materialgestütztes Schreiben – Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Feilke, Helmuth / Tophinke, Doris (2017): Materialgestütztes Argumentieren. In: *Praxis Deutsch* 44, H. 262, S. 4–13.
- Fritz, Gerd (2013): Dynamische Texttheorie. In: *Gießener Elektronische Bibliothek (= Linguistische Untersuchungen, Band 5)*. URL: [geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9243/pdf/Fritz-Gerd\\_2013.pdf](http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9243/pdf/Fritz-Gerd_2013.pdf) (zuletzt aufgerufen am 04.04.19).
- Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin / Rezat, Sara / Steinmetz, Michael (2016): *Materialgestütztes Schreiben lernen. Grundlagen, Aufgaben, Materialien. Sekundarstufen I und II*. Braunschweig: Schroedel.
- Hyland, Ken (2007): Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. In: *Journal of Second Language Writing* 16, H. 3, S. 148–164.
- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) (2019): *Gemeinsame Aufgabenpools der Länder*. URL: <https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur> (zuletzt aufgerufen am 04.04.19).
- Johns, Ann M. (2002): *Genre in the Classroom. Multiple Perspectives*. London: Erlbaum.
- Jost, Jörg / Wieser, Dorothee (2017): Materialgestütztes Schreiben. Ein didaktisch notwendiges Aufgabenformat – zu viele offene Fragen. In: *Didaktik Deutsch* 22, H. 43, S. 26–32.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (1989 i. d. F. von 2002): *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch*. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1989/1989\\_12\\_01-EPA-Deutsch.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Deutsch.pdf) (zuletzt aufgerufen am 04.04.19).
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa (= Grundlagentexte Methoden).
- Lehnen, Katrin (2018): „Meinst du, wir sollen das so krass wie ne Diskussion aufbauen? Eigentlich soll das ja ein Artikel sein.“ Zur Bedeutung von Zieltextsorten beim materialgestützten Schreiben. In: *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)* 42, H. 2, S. 62–73.
- Luft, Joseph (1972): *Einführung in die Gruppendynamik*. Stuttgart: Klett (= Texte zur Gruppendynamik).
- Martin, James R. (2009): Genre and Language Learning. A Social Semiotic Perspective. In: *Linguistics and Education* 20, H. 1, S. 10–21.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hg.) (2017): *JIM-Studie 2017: Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. URL: [www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM\\_2017.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf) (zuletzt aufgerufen am 04.04.19).
- Philipp, Maik (2018): *Lesekompetenz bei multiplen Texten. Grundlagen, Prozesse, Didaktik*. Tübingen: Francke.
- Pohl, Thorsten (2017): Sekundarstufe I und II. In: Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim / Steinhoff, Torsten (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann, S. 89–108.
- Rezat, Sara (2014): Textprozeduren als Instrumente des Schreibens. In: Bachmann, Thomas / Feilke, Helmuth (Hg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 177–197.
- Rezat, Sara (2018): Argumentative Textprozeduren als Instrumente zur Anbahnung wissenschaftlicher Textkompetenz. Textprozeduren – Nutzungsweisen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe. In: Schmözer-Eibinger, Sabine / Bushati, Bora / Ebner, Christopher / Niederdorfer, Lisa (Hg.): *Wissenschaftliches*

- Schreiben und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität. Münster: Waxmann, S. 125–146.
- Rezat, Sara / Feilke, Helmuth (2018): Textsorten im Deutschunterricht. Was sollten LehrerInnen und SchülerInnen können und wissen? In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide) 42, H. 2, S. 24–38.
- Rüßmann, Lars (2018): Schreibförderung durch Sprachförderung. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I. Münster: Waxmann (= Sprachliche Bildung – Studien, Band 2).
- Schilcher, Anita (2018): Professionalität als Deutschlehrkraft erwerben. In: Schilcher, Anita / Finkenzeller, Kurt / Knott, Christina / Pronold-Günther, Frederike / Wild, Johannes (Hg.): Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, S. 25–35.
- Schreier, Margrit (2010): Fallauswahl. In: Mey, Günter / Druck, Katja (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS, S. 238–251.
- Schreier, Margrit (2012): Qualitative Content Analysis in Practice. Washington DC: Sage.
- Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum: Qualitative Sozialforschung (FQS) 15, H. 1, Art. 18.
- Schröder, Thomas (2003): Die Handlungsstruktur von Texten. Ein integrativer Beitrag zur Texttheorie. Tübingen: Narr.
- Schüler, Lisa (2017): Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte. Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe. Baltmannsweiler: Schneider (= Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht, Band 25).
- Schüler, Lisa (2019): Der materialgestützte Kommentar als Abiturprüfungsaufgabe. Exemplarische Analysen zur Aufgabenschwierigkeit in Schülertexten und Lehrergutachten. In: Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin / Rezat, Sara / Steinmetz, Michael (Hg.): Materialgestütztes Schreiben – Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 115–150.
- Stamann, Christoph / Janssen, Markus / Schreier, Margrit (2016): Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Bestimmung und Systematisierung. In: Forum: Qualitative Sozialforschung (FQS) 17, H. 3, Art. 16.
- Stark (2016): Abitur 2017. Original-Prüfungsaufgaben mit Lösungen. Deutsch. Gymnasium / Gemeinschaftsschule. Schleswig-Holstein. Freising: Stark.
- Stede, Manfred (2007): Korpusgestützte Textanalyse. Grundzüge der Ebenen-orientierten Textlinguistik. Tübingen: Narr (= Narr Studienbücher).
- Stede, Manfred (Hg.) (2016a): Handbuch Textannotation. Potsdamer Kommentarkorpus 2.0. Potsdam: Universitätsverlag (= Potsdam Cognitive Science Series, Band 8).
- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik, Band 280).
- Steinhoff, Torsten (2014): Schriftliches Referieren. In: Feilke, Helmuth / Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Band 4), S. 316–330.
- Steinhoff, Torsten (2017): Funktionale Schreibdidaktik. In: Ekinci, Yüksel / Montanari, Elke / Selmani, Lirim (Hg.): Grammatik und Variation. Festschrift für Ludger Hoffmann zum 65. Geburtstag. Heidelberg: Synchron, S. 321–332.
- Steinseifer, Martin (2014): Vom Referieren zum Argumentieren – Didaktische Modellierung von Textprozeduren der Redewiedergabe und Reformulierung. In: Bachmann, Thomas / Feilke, Helmuth (Hg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 199–221.
- Steinseifer, Martin (2018): Referieren. Struktur und Didaktik einer intertextuellen Kompetenz. In: Schmözer Eibinger, Sabine / Bushati, Bora / Ebner, Christopher / Niederdorfer, Lisa (Hg.): Wissenschaftliches Schreiben und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität. Münster / New York: Waxmann, S. 241–262.
- Steinhoff, Torsten (2018): Schreibarrangements. Impulse für einen lernförderlichen Schreibunterricht. In: Der Deutschunterricht 70, H. 3, S. 2–10.
- Winkler, Iris (2016): Deutschdidaktik – eine Anwendungswissenschaft? In: Bräuer, Christoph (Hg.): Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Frankfurt am Main: Lang (= Positionen der Deutschdidaktik, Band 1), S. 169–185.
- Wirtz, Markus / Caspar, Franz (2002): Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Göttingen: Hogrefe.

Stefan Emmersberger

Universität Augsburg  
stefan.emmersberger@philhist.uni-augsburg.de