

Praktik(en) schriftlichen Argumentierens in den Fächern *Deutsch*,
Biologie und *Geschichte*

Eine vergleichende Untersuchung kontextueller, struktureller und sprachlicher Merkmale schriftlicher Argumentationen

Sarah Rose

Diese Arbeit wurde von der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln als Inaugural Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades im Fach *Deutsche Philologie* angenommen. Sie ist auf dem Kölner Universitäts Publikations Server (KUPS) <<http://kups.ub.uni-koeln.de>> abrufbar.

Erster Referent: Prof. Dr. Thorsten Pohl

Zweite Referentin: Prof. Dr. Iris Winkler

Mündliche Prüfung: 27.10.2023

Online-Publikation: 2025

1	Einleitung	1
2	Theoretische Rahmenkonzepte	7
2.1	Die Theorie der Praxis	7
2.2	Theorie sozialer Praktiken.....	15
2.3	New Literacy Studies	17
2.4	Zusammenfassung.....	24
3	Historische Betrachtung des Argumentierens.....	26
3.1	Argumentieren im Sinne der (klassischen) Begriffslogik	26
3.2	Argumentieren im Sinne der Dialektik	28
3.3	Argumentieren im Sinne der Rhetorik	29
3.4	Moderne Argumentationsforschung: Modell von Toulmin	32
3.5	Monologische versus dialogische Konzeptualisierung	38
3.6	Weiter versus enger Argumentationsbegriff	43
4	Habitus und Argumentieren in den (Schul-)Fächern	48
4.1	Hochschulische Disziplinen und Habitus.....	48
4.2	Schulfächer und Habitus	54
4.2.1	Deutsch als Schulfach.....	57
4.2.2	Biologie als Schulfach	57
4.2.3	Geschichte als Schulfach	58
4.2.4	Sprache im Fach	59
4.2.5	Das Wissen von Fachlehrer*innen zum Argumentieren	68
4.2.6	Aufgabenstellungen als Werkzeuge im Fachunterricht	73
4.3	Argumentieren in den Fächern.....	75
4.3.1	Argumentieren im Fach Deutsch	76
4.3.1.1	Historische Perspektive: Die Entwicklung der Aufsatzart.....	77
4.3.1.2	Curriculare Perspektive	82
4.3.1.2.1	Bildungsstandards MSA (2004) und Kompetenzstufenmodell	83
4.3.1.2.2	Bildungsstandards MSA (2022).....	84
4.3.1.2.3	Bildungsstandards AHR (2012)	86
4.3.1.2.4	Zusammenfassung: Curriculare Perspektive	88
4.3.1.3	Theoretische Perspektive: Argumentieren.....	89

4.3.1.4	Empirische Perspektive: Argumentieren versus Erörtern.....	91
4.3.1.4.1	Ausgangspunkt des Argumentierens: Erklären versus Argumentieren	102
4.3.1.4.2	Funktion(en) des Argumentierens	104
4.3.1.4.3	Entfaltungsmuster des Argumentierens.....	108
4.3.1.4.4	Entwicklung der argumentativen Textkompetenz	110
4.3.1.5	Zusammenfassung: Argumentieren im Fach Deutsch	118
4.3.2	Argumentieren im Fach Biologie	119
4.3.2.1	Modelle der Urteilsbildung.....	120
4.3.2.2	Curriculare Perspektive: Bildungsstandards	126
4.3.2.2.1	Mittlerer Schulabschluss	126
4.3.2.2.2	Allgemeine Hochschulreife.....	127
4.3.2.2.3	Zusammenfassung: Curriculare Perspektive	131
4.3.2.3	Sprachliche Handlungen im Fach Biologie	131
4.3.2.3.1	Bewerten, Beurteilen, Erklären und Begründen.....	132
4.3.2.3.2	Wertefreiheit der Biologie als Naturwissenschaft.....	136
4.3.2.3.3	Argumentieren	137
4.3.2.3.4	Internationaler Diskurs zum Argumentieren.....	145
4.3.2.4	Zusammenfassung: Argumentieren im Fach Biologie	151
4.3.3	Argumentieren im Fach Geschichte	152
4.3.3.1	Curriculare Perspektive	154
4.3.3.2	Theoretische Perspektive.....	155
4.3.3.2.1	Geschichtsbewusstsein: Sachanalyse, Sachurteil, Werturteil.....	155
4.3.3.2.2	Narration und narrative Kompetenz.....	158
4.3.3.3	Empirische Perspektive.....	161
4.3.3.3.1	Studie zum Sachurteil (Husemann 2020)	162
4.3.3.3.2	Studie zum Erörtern (Hartung 2010).....	164
4.3.3.3.3	Studie zum Argumentieren (Mierwald 2020).....	165
4.3.3.3.4	Internationaler Diskurs zum Argumentieren.....	168
4.3.3.4	Zusammenfassung: Argumentieren im Fach Geschichte	172
4.4	Erkenntnisse zum Argumentieren im Fächervergleich	173
5	Entwicklung eines kontextsensitiven Analyseinstruments	180

5.1	Der Begriff <i>Textsorte</i> und Merkmale zur Bestimmung von Textsorten	180
5.1.1	Externe Merkmale: Der Kontext	184
5.1.1.1	Gerichtetheit des zu verfassenden Textes (FÜR WEN)	186
5.1.1.2	Feld (Kommunikationsbereich)	186
5.1.1.3	Wissensstand der Interaktanten	187
5.1.1.4	Wissensstatus des zu verhandelnden Wissens	188
5.1.2	Externe Merkmale: Textfunktion(en) (WOZU)	192
5.1.3	Interne Merkmale: Textstruktur und sprachliche Mittel (WIE)	196
5.1.3.1	Bestimmung sprachlicher Handlungen	199
5.1.3.1.1	Prozedurenansatz	199
5.1.3.1.2	Positionieren und Urteilen im Rahmen der vorliegenden Studie	202
5.1.3.1.3	Begründen im Rahmen der vorliegenden Studie	203
5.1.3.1.4	Konzedieren im Rahmen der vorliegenden Studie	204
5.1.3.2	Bestimmung sprachlicher Merkmale (WIE)	205
5.2	Analytisches Vorgehen insgesamt	208
6	Zielsetzungen der Untersuchung	210
7	Methodisches Vorgehen	212
7.1	Erhebungsdesign	212
7.2	Vorbereitung der Erhebung	215
7.3	Proband*innen und Stichprobe	216
7.4	Datenerhebung, Auswahl und Aufbereitung der Daten	221
7.4.1	Lehrwerksaufgaben	221
7.4.2	Lehreraufgaben, Erwartungshorizonte und Beurteilungen	223
7.4.3	Schüler*innentexte	226
7.5	Datenauswertung und Ergebnisdarstellung	226
7.5.1	Hypothesengenerierendes, explorativ-deskriptives Verfahren	226
7.5.2	Qualitative Inhaltsanalyse	228
7.5.3	Kodierschema	229
7.5.4	Deskriptive Statistik	232
8	Argumentieren in Lehrwerken (Gegenstandsdimension) .	233
8.1	Operationalisierung der Kategorie <i>Operatoren</i> (WIE)	234

8.1.1	Operatoren in Lehrwerken für das Fach Deutsch	235
8.1.2	Operatoren in Lehrwerken für das Fach Biologie	239
8.1.3	Operatoren in Lehrwerken für das Fach Geschichte	241
8.2	Operationalisierung der externen Kategorie WAS.....	244
8.2.1	WAS in Lehrwerken für das Fach Deutsch	245
8.2.2	WAS in Lehrwerken für das Fach Biologie	250
8.2.3	WAS in Lehrwerken für das Fach Geschichte	254
8.2.4	Kategorie WAS im Fächer- und Jahrgangsvergleich	257
8.3	Operationalisierung der externen Kategorie WOZU	259
8.3.1	WOZU in den Lehrwerken für das Fach Deutsch	259
8.3.1.1	WOZU in Lehrwerken für das Fach Biologie.....	266
8.3.1.2	WOZU in Lehrwerken für das Fach Geschichte	267
8.3.2	Operationalisierung der externen Kategorie FÜR WEN	268
8.3.2.1	FÜR WEN in Lehrwerken für das Fach Deutsch	269
8.3.2.2	FÜR WEN in Lehrwerken für das Fach Biologie.....	271
8.3.2.3	FÜR WEN in Lehrwerken für das Fach Geschichte	272
8.3.3	Zusammenfassung und Vergleich der externen Merkmale.....	274
8.3.4	Operationalisierung der internen Kategorie WIE	278
8.3.4.1	Operationalisierung der Kategorie Medialität.....	278
8.3.4.1.1	MEDIALITÄT in den Lehrwerken für das Fach Deutsch	279
8.3.4.1.2	MEDIALITÄT in Lehrwerken für das Fach Biologie.....	280
8.3.4.1.3	MEDIALITÄT in Lehrwerken für das Fach Geschichte	281
8.3.4.2	Operationalisierung der Kategorie <i>Textmerkmale</i>	282
8.3.4.2.1	TEXTMERKMALE in Lehrwerken für das Fach Deutsch	283
8.3.4.2.2	TEXTMERKMALE in Lehrwerken für das Fach Biologie.....	289
8.3.4.2.3	TEXTMERKMALE in Lehrwerken für das Fach Geschichte	292
8.3.4.3	Operationalisierung der Kategorie TEXTMUSTER und SPRACHLICHE MITTEL	297
8.3.4.3.1	MUSTER und SPRACHLICHE MITTEL in Deutschlehrwerken	301
8.3.4.3.2	MUSTER und SPRACHLICHE MITTEL in Biologielehrwerken.....	306
8.3.4.3.3	MUSTER und SPRACHLICHE MITTEL in Geschichtslehrwerken	307
8.3.5	Vergleich der internen Merkmale.....	309

9	Argumentieren im Sinne der Lehrer*innen (Lehrerdimension)	310
9.1	Argumentieren im Sinne der Deutschlehrkräfte.....	312
9.1.1	WAS, WOZU, FÜR WEN und WIE.....	313
9.1.2	Kontext: Wissensstand und Wissensstatus	318
9.1.3	Zusammenfassung.....	319
9.2	Argumentieren im Sinne der Biologielehrkräfte	320
9.2.1	WAS, WOZU, FÜR WEN und WIE.....	320
9.2.2	Kontext: Wissensstand und Wissensstatus	323
9.2.3	Zusammenfassung.....	324
9.3	Argumentieren im Sinne der Geschichtslehrkräfte	325
9.3.1	WAS, WOZU, FÜR WEN und WIE.....	325
9.3.2	Kontext: Wissensstand und Wissensstatus	327
9.3.3	Zusammenfassung.....	328
10	Argumentieren in den Schüler*innentexten (Schülerdimension) (WIE).....	330
10.1	Zentrale Sprachhandlungen	332
10.1.1	Operationalisierung zentraler Sprachhandlungen.....	333
10.1.2	Ergebnisse: Sprachliche Handlungen im Fach Deutsch	335
10.1.3	Ergebnisse: Sprachliche Handlungen im Fach Biologie	345
10.1.4	Ergebnisse: Sprachliche Handlungen im Fach Geschichte	355
10.2	Syntaktische Merkmale	362
10.2.1	Hauptsätze und Nebensätze	362
10.2.1.1	Operationalisierung: Hauptsatz und Nebensatz	362
10.2.1.2	Ergebnisse: Satzarten im Fächervergleich	364
10.2.2	Konnektoren.....	366
10.2.2.1	Subordinierende und koordinierende Konjunktionen	367
10.2.2.1.1	Operationalisierung: Subordinierende und koordinierende Konjunktionen	367
10.2.2.1.2	Ergebnisse: Konjunktionen im Fach Deutsch	369
10.2.2.1.3	Ergebnisse: Konjunktionen im Fach Biologie.....	370
10.2.2.1.4	Ergebnisse: Konjunktionen im Fach Geschichte	371
10.2.2.2	Adverbien.....	372

10.2.2.2.1	Operationalisierung: Adverbien	372
10.2.2.2.2	Ergebnisse: Adverbien im Fächervergleich	373
10.3	Lexikalische Merkmale	377
10.3.1	Operationalisierung: Wörter	377
10.3.2	Pronomen	377
10.3.2.1	Operationalisierung: Pronomen	377
10.3.2.2	Ergebnisse: Pronomen im Fach Deutsch	378
10.3.2.3	Ergebnisse: Pronomen im Fach Biologie	380
10.3.2.4	Ergebnisse: Pronomen im Fach Geschichte	382
10.3.2.5	Ergebnisse: Vergleich der Personalpronomen in den Fächern	383
10.3.3	Nominal- und Präpositionalphrasen zur Positionierung	386
10.3.3.1	Operationalisierung: Nominal- und Präpositionalphrasen	386
10.3.3.2	Ergebnisse Nominal- und Präpositionalphrasen im Fächervergleich ..	387
10.3.4	Modalpartikel	388
10.3.4.1	Operationalisierung: Modalpartikel	388
10.3.4.2	Ergebnisse Modalpartikel im Fächervergleich	389
10.3.5	Verben	392
10.3.5.1	Modalverben	392
10.3.5.1.1	Operationalisierung: Modalverben	392
10.3.5.1.2	Ergebnisse: Modalverben im Fächervergleich	394
10.3.5.2	Modusformen	396
10.3.5.2.1	Operationalisierung: Modusformen	396
10.3.5.2.2	Ergebnisse: Modusformen im Fächervergleich	397
10.3.5.3	Aktiv und Passiv	399
10.3.5.3.1	Operationalisierung: Aktiv und Passiv (Genus Verbi)	399
10.3.5.3.2	Ergebnisse Genus Verbi im Fächervergleich	400
11	Fazit	401
11.1	Zusammenfassung der Ergebnisse des empirischen Teils	401
11.1.1	Zielvorgaben der Fächer an das argumentierende Schreiben (Gegenstandsdimension)	401
11.1.2	Zielvorgaben der Fachlehrerkräfte an das argumentierende Schreiben? (Lehrerdimension)	407
11.1.3	Merkmale argumentativer Schreibprodukte (Schülerdimension)	409

11.1.4	Praktiken des Argumentierens in den Fächern	412
11.2	Hypothesengenerierung.....	413
11.3	Ausblick.....	414
	Literaturverzeichnis.....	416
	Abbildungsverzeichnis	458
	Tabellenverzeichnis.....	461

1 Einleitung

In didaktischen Beiträgen zum schriftlichen Argumentieren wird häufig zu Beginn der Ausführung die zentrale Bedeutung des Argumentierens für die aktive Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen angeführt (so z. B. Winkler 2003: 81f.; Rezat 2010: 14; Spiegel 1999: 17; Schicker/Schmölzer-Eibinger/Niederdorfer 2021: 12). Dieser Hinweis findet sich nicht nur in deutschdidaktischen Beiträgen, sondern auch in biologiedidaktischen Beiträgen (Reitschert/Höble 2007: 126; Heitmann/Hecht/Schwanewedel/Schipolowski 2014: 3149;). Dadurch sollen vermutlich die Relevanz dieser Textsorte und die unterrichtliche Auseinandersetzung mit jener deutlich gemacht werden. Gleichzeitig wird bei Betrachtung der Beiträge aber deutlich, dass Argumentieren einen „vielschichtigen Charakter“ (Winkler 2003: 25) hat und sehr Unterschiedliches mit dem Begriff *Argumentation* gemeint wird.

Es gibt verschiedene fachdidaktische Beiträge zum Argumentieren in unterschiedlichen Schulfächern: so z. B. für die Fächer Mathematik, Geschichte, Biologie, Physik, Erdkunde. Es scheint, als würde in allen Fächern argumentiert werden, weshalb es zunächst nachvollziehbar erscheint, dass zum Teil ein Transferpotenzial des Argumentierens von Fach zu Fach angenommen wird (vgl. Peters 2004: 11; Vollmer/Thürmann 2010: 112; Schneider/Tetling 2012: 216; Rezat 2010: 14f.; Becker-Mrotzek/Schneider/Tetling 2014: 1; Kempf/Bosse 2019: 348), insbesondere vom Fach *Deutsch* zu den anderen Fächern.

Wenn man jedoch die Fächer und die Form der Kommunikation innerhalb dieser Fächer (z. B. zwischen Fachlehrkräften und Schüler*innen¹) miteinander vergleicht, so lassen sich zum Teil (man könnte zunächst sagen stereotypische) Unterschiede feststellen, die sich mit dem Begriff des Habitus nach Bourdieu beschreiben lassen. Der Habitus eines Feldes ist nämlich nach Bourdieu u. a. durch spezifische, verinnerlichte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster geprägt (vgl. Bourdieu 1987: 101). Auch wenn seine Theorie häufig genutzt wird, um die Ursachen einer dauerhaften Reproduktion sozialer Ungleichheit zu erforschen (vgl. Ebrecht/Hillebrandt 2004: 7), so wurde u. a. durch die Fachkulturforschung versucht, die Theorie auch für das Handeln in der Institution Schule fruchtbar zu machen. So bezeichnen Schüler*innen zum Teil das gesellschaftswissenschaftliche Fach *Geschichte* sowie das sprachlich-literarische Fach *Deutsch* als „Lagerfächer“ im Vergleich zu naturwissenschaftlichen Fächern. Eine Vergleichsstudie konnte diese intuitive Einschätzung anhand ihrer Daten bestätigen. Schüler*innen nahmen z. B. das Fach *Deutsch* als ein diskursives Fach wahr, in dem eher kontroverse Themen

¹ Um die vorliegende Arbeit unter Berücksichtigung der gendersensiblen Sprache zu verfassen, wird als Sonderzeichen in der vorliegenden Arbeit der Asterisk (der sogenannte Genderstern) eingesetzt. Zum Teil wird jedoch die generische (männliche) Form verwendet. In diesen Fällen wird die Form zur Bezeichnung eines Konstruktes genutzt (z. B. Adressat).

diskutiert werden (vgl. Heitmann/Hecht/Scherer/Schwanewedel 2017: 12), wohingegen sie *Biologie* als ein naturwissenschaftliches Fach eher als ein faktenbasiertes Fach wahrnehmen, in dem wenig kontroverse Themen diskutiert werden, da es hier in der Regel eine korrekte Antwort gebe (vgl. Heitmann/Hecht/Scherer/Schwanewedel 2017: 11f.).

Der Blick in Lehrwerke und Curricula zeigt, dass verschiedene Fächer, so auch *Deutsch*, *Biologie* und *Geschichte*, Aufgaben mit Operatoren verwenden, die eine alltagssprachliche Nähe zum Argumentieren aufweisen (argumentieren, erörtern, bewerten, beurteilen, Stellung nehmen etc.).

Bremerich-Vos (2012) gibt ferner zu bedenken, dass, obwohl identische Operatoren in verschiedenen Fächern verwendet werden, diese dann doch ganz Unterschiedliches bedeuten können.² So schließt er, dass „es nicht hinreichend ist, unter Rekurs auf ein Wörterbuch die lexikalische Bedeutung von ‚analysieren‘ und ‚interpretieren‘ anzugeben [...]“ (Bremerich-Vos 2012: 31), sondern dass es vonnöten sei, den fachspezifischen Gebrauch der Verben zu rekonstruieren (ebd.). Auch Gogolin/Lange merken an, dass „eine Argumentation über eine faire Verteilung von Tortenstücken [...] im Religions- oder Ethikunterricht anders geführt [wird] als in der Mathematik“ (2011: 113). Es scheint folglich nicht nur in der Überzeugung der Schüler*innen Unterschiede zwischen verschiedenen Schulfächern zu geben, sondern diese Überzeugungen könnten u. a. auch auf unterschiedlichen kommunikativen Praktiken innerhalb der Fächer beruhen. Es ist daher fraglich, ob in den Fächern *Deutsch*, *Biologie* und *Geschichte* das schriftliche Argumentieren ein und dieselbe diskursive Praktik darstellt, mithin ein Transfer dieser Praktik überhaupt möglich ist.

In der vorliegenden Untersuchung wird deshalb der übergeordneten Frage nachgegangen, ob das schriftliche Argumentieren in den Fächern *Deutsch*, *Biologie* und *Geschichte* fachspezifisch (es handelt sich um eine für das Fach spezifische Praktik), fachunspezifisch (es gibt keine fachspezifischen Merkmale der Praktik) oder fächerübergreifend (es gibt Merkmale der Praktik, die den Fächern gemein sind) ist, indem unter Rückgriff auf zentrale Dimensionen des Lehr- Lernkontextes (Gegenstand, Lehrer und Schüler) und damit des Unterrichtsdiskurses (vgl. Pohl 2016: 57f.) des jeweiligen Faches die Praktik des Argumentierens anhand von literalen Ereignissen rekonstruiert wird. Drei Subfragen sind deshalb im Rahmen der Studie zu beantworten:

1. Welche diskursiven, textuellen und sprachlichen Zielvorgaben stellen die Fächer an das argumentierende Schreiben? (Gegenstand)
2. Welche diskursiven, textuellen und sprachlichen Zielvorgaben stellt der*die Fachlehrer*in an das argumentierende Schreiben? (Lehrer*in)

² Er bezieht seine Äußerung auf eine kleine Untersuchung exemplarischer Handreichungen des Cornelsen-Verlags (2012: 29). Er vergleicht dabei die Operatoren *interpretieren* und *analysieren* in den Fächern *Deutsch*, *Physik*, *Biologie* und *Erdkunde*.

3. Welche diskursiven, textuellen und sprachlichen Merkmale weisen die argumentativen Schreibprodukte auf? (Schüler*innen)

Die Rekonstruktion wird für die Fächer *Deutsch*, *Biologie* und *Geschichte* in den Jahrgangsstufen 7, 9 und 12 vorgenommen, da so, neben der Rekonstruktion des fachlichen Habitus, auch eine mögliche Veränderung dieses Habitus über die Jahrgangsstufen hinweg ergründet werden kann. Die rekonstruktiv gewonnen Ergebnisse für die einzelnen Fächer in den einzelnen Jahrgangsstufen werden schließlich miteinander verglichen, um feststellen zu können, ob Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zwischen den Praktiken bestehen.

Im Rahmen dieser Arbeit wird in Anlehnung an Winkler (2003) zwischen dem prozessualen Argumentieren und einer produktbezogenen Argumentation unterschieden (so auch Vogt 2006: 41; Öhlschläger 1980). Winkler weist aber auch darauf hin, dass bei dieser grundsätzlichen Differenzierung Unschärfen nicht ausbleiben, wie insbesondere beim Kompositum Argumentationsteilnehmer (2003: 25) deutlich werden würde.

Die Arbeit gliedert sich in insgesamt drei Abschnitte: einen theoretischen (Abschnitt 2-5) einen empirischen (Abschnitt 5 - 10) und einen resümierenden Teil (Abschnitt 11).

Um die Frage des argumentativen Habitus bzw. der argumentativen Praktik der Fächer *Deutsch*, *Biologie* und *Geschichte* klären zu können, werden zunächst einmal die Theorie der Praxis nach Bourdieu (Kapitel 2.1) und in diesem Zuge die heuristischen Begriffswerkzeuge *Habitus* und *Feld* betrachtet. In Kapitel 2.2 werden diese Erkenntnisse genutzt, um die Theorie sozialer Praktiken nach Reckwitz verstehen zu können. Reckwitz bündelt den Umgang neuerer Forschungsansätze mit der Theorie Bourdieus, um daraus einen gemeinsamen theoretischen Forschungsansatz zu begründen. Die *New Literacy Studies* werden in Kapitel 2.3 thematisiert, weil sie die Überlegungen von Bourdieu und Reckwitz spezifisch auf den Umgang mit schriftlichen Praktiken beziehen und so u. a. den Begriff der literalen Praktik und des literalen Ereignisses prägen, der in dieser Studie genutzt wird, um das schriftliche Argumentieren zu fassen. Damit ist die theoretische Fundierung, man könnte auch sagen, die konzeptuelle Klammer dieser Arbeit, beschrieben.

Es folgt die historische Betrachtung des Argumentierens in Kapitel 3, da davon auszugehen ist, dass Praktiken historisch bedingt sind. Hier werden deshalb grundlegende Begriffe und Konzeptualisierungen betrachtet, die u. a. in der disziplinspezifischen Argumentationsforschung Verwendung finden und nur in ihrer historischen Gewordenheit verstanden werden können.

Da es in der vorliegenden Studie um das Argumentieren in drei verschiedenen Fächern geht, wird in Kapitel 4.1 der Forschungsstand zum Habitus in verschiedenen Disziplinen behandelt. Es könnte nämlich sein, dass dieser Habitus sich auch auf die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata innerhalb der

Schulfächer auswirkt. In Kapitel 4.2 wird sodann der Forschungsstand zur Fächerstruktur und zum Habitus verschiedener Fächer in der Institution Schule dargelegt. Es zeigt sich dabei, dass zwar die Forschung zum universitären Habitus verschiedener Disziplinen vielfältig, die Forschung zum Habitus von Schulfächern jedoch noch sehr marginal ist.

Zum Habitus eines Faches gehören u. a. auch sprachliche Aspekte, weshalb in Kapitel 4.2.4 die Sprache im Fachunterricht thematisiert werden soll. In Kapitel 4.2.5 wird die Lehrer*innenprofessionsforschung in den Blick genommen und das Wissen von Fachlehrer*innen thematisiert, um der Frage nachzugehen, wie das Wissen von Lehrpersonen über die Praktik des Argumentierens beschaffen ist und, ob es sich im Sinne Bourdieus um implizites Wissen handeln kann. In diesem Kapitel wird auch begründet, weshalb die empirische Untersuchung nicht auf Expertenbefragungen, sondern auf der Analyse von Artefakten beruht. In Kapitel 4.2.6 werden sodann Aufgabenstellungen und Operatoren im Fachunterricht betrachtet und ermittelt, ob Handlungswissen zwischen den Fächern transferiert werden kann.

Anknüpfend an die Überlegungen, ob es sich bei den Fächern *Deutsch*, *Biologie* und *Geschichte* um Felder im Sinne Bourdieus handelt – die man im Sinne Bourdieus nämlich nicht a priori, z. B. aufgrund der bestehenden Fächerstruktur, beantworten kann – wird dann in Kapitel 4.3 beleuchtet, wie sich die Konzeptualisierungen des Argumentierens innerhalb der Disziplinen entwickelt haben, da Praktiken bzw. der Habitus ihre Wurzeln in der Vergangenheit haben (vgl. Barton/Hamilton 2000: 13). Um Praktiken verstehen und rekonstruieren zu können, muss man deshalb die historische Konzeptualisierung miteinbeziehen (vgl. Barton/Hamilton 2000: 13). Kapitel 4.3.1 setzt sich mit dem Argumentieren im Fach *Deutsch*, 4.3.2 mit dem Argumentieren im Fach *Biologie* und 4.3.3 mit dem Argumentieren im Fach *Geschichte* auseinander. Durch die Betrachtung des Forschungsstandes zum Argumentieren in den drei Fächern und des Kapitels 4.4 (Argumentieren fächervergleichend) wird deutlich, dass es an einer fächerübergreifenden Betrachtung des Argumentierens fehlt, die nicht nur einzelne Textprodukte betrachtet, sondern den gesamten Unterrichtsdiskurs in die Untersuchung der Argumentation mit einbezieht. Es gibt Wissenschaftler*innen, die davon ausgehen, dass es sich beim Argumentieren um ein fachübergreifendes Phänomen handelt (z. B. Schneider/Tetling 2012). Es gibt wiederum andere, die von einer Fachspezifik ausgehen (vgl. Sturm 2017; Feilke 2012a: 169). Allen gemeinsam ist jedoch, dass sie ihre Behauptungen nicht auf einen fachübergreifenden Vergleich des Argumentierens stützen.

Hinsichtlich der Strukturierung des Abschnitts 4.3 ist anzumerken, dass in den disziplinspezifischen Kapiteln die Entwicklung der Argumentationsforschung innerhalb der Disziplin ausschlaggebend für die Strukturierung der Kapitel war. So sind unterschiedliche Gliederungspunkte innerhalb der Kapitel fachspezi-

fisch begründet. Jeder dieser Forschungsbereiche ist für sich bereits sehr komplex, weshalb diese Arbeit durch die konzeptuelle Klammer der *New Literacy Studies* versucht, einen sinnvollen Schwerpunkt zu setzen.

In Kapitel 5 geht es um die Entwicklung eines geeigneten Analyseinstruments, mit dem die schriftlichen Aufgabenstellungen, die Erwartungshorizonte und Argumentationen in dieser Studie untersucht werden können, um so schließlich die literalen Praktiken rekonstruieren zu können. In der Textlinguistik gibt es unterschiedliche Textbegriffe und bisher liegt keine allgemein akzeptierte Definition vor (Brinker/Cölfen/Pappert 2014: 13). In der Sprachdidaktik *Deutsch* besteht allerdings Konsens hinsichtlich eines geeigneten Textbegriffes, insbesondere für Lehr-Lernkontexte (Pohl 2013: 213). Der Textbegriff nach Konrad Ehlich, der auch dieser Untersuchung zugrunde liegt, zeichnet sich dadurch aus, dass er die „qualitative Spezifik“ (2007 [1984]: 538) der Kommunikationssituation *Text* als Grundlage der Bestimmung nutzt. Die Kommunikation mittels Text zeichnet sich in ihrer prototypischen Form nach Ehlich durch eine „*zerdehnte Sprechsituation*“ aus (ebd.: 542). Der Text dient dabei der Überlieferung und der Vermittlung von nicht ko-präsenten Interaktanten (Ehlich 2007 [1984]: 542). Diese Kommunikationssituation stellt insbesondere an Lerner hohe Anforderungen. Es bedarf anders als in einer face-to-face- Kommunikationssituation der ausreichenden Kontextualisierung, einer spezifischen Ausdrucksqualität, der Leserantizipation und einer nachvollziehbaren Textgestaltung (Pohl 2013: 214-215). Insbesondere für eine nachvollziehbare Textgestaltung ist Wissen um literale Praktiken (Textsortenwissen) entscheidend. Schließlich erleichtert es die Kommunikation, „indem den Kommunizierenden mehr oder weniger feste Orientierungen für die Produktion und Rezeption von Texten“ (Brinker/Cölfen/Pappert 2014: 139) gegeben wird. Da textlinguistische Überlegungen kompatibel mit dem Begriff der literalen Praktik zu sein scheinen, wird in Kapitel 5, durch die Betrachtung verschiedener textlinguistischer Analysemethoden, ein eigenes Analyseinstrument resp. Rekonstruktionsinstrument für diese Studie entwickelt. Für die Rekonstruktion von Praktiken sind kontextuelle Faktoren entscheidend, weshalb in Kapitel 5 auch Überlegungen der IDS-Grammatik (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997a) zur Bestimmung des Modus von kommunikativen Minimaleinheiten genutzt werden, um ein möglichst kontextsensitives Analyseinstrument zu entwickeln. Die im Analyseinstrument genutzten Kategorien (z. B. WAS, FÜR WEN) werden auch für die Strukturierung der Ergebnisdarstellung genutzt.

Aus dem Forschungsstand und den theoretischen Überlegungen folgend, können in Kapitel 6 die Zielsetzungen dieser Untersuchung festgelegt werden. In Kapitel 7 wird darauf aufbauend das methodische Design als explorativ-deskriptive hypothesengenerierende Vergleichsstudie abgeleitet.

Die Ergebnisdarstellung ab Kapitel 8 wird nach den drei Dimensionen des Didaktischen Dreiecks³ in drei Abschnitte aufgeteilt. In Kapitel 8 erfolgt zunächst die Ergebnisdarstellung der Lehrwerksanalysen (Gegenstandsdimension). In Kapitel 9 werden die Analyseergebnisse der Lehrer*innendaten (Lehrerdimension) präsentiert und in Kapitel 10 folgen die Ergebnisse aus der Analyse der Schüler*innendaten (Schülerdimension). Im abschließenden elften Kapitel werden alle Ergebnisse zusammenfassend betrachtet, Hypothesen aus den Ergebnissen entwickelt und es wird ein Ausblick auf mögliche bzw. nötige Anschlussprojekte gegeben.

³ Die drei Dimensionen des Didaktischen Dreiecks werden genutzt, um möglichst viele Kontextinformationen für die Rekonstruktion der Praktik(en) nutzen zu können.

2 Theoretische Rahmenkonzepte

Im theoretischen Teil dieser Arbeit geht es zunächst darum, für die Studie eine konzeptuelle Klammer zu etablieren, die in dem Begriff des *Habitus* nach Bourdieu und in den Begriffen *literale Praktik* und *literales Ereignis* der *New Literacy Studies* bestehen soll.

Theoretische Grundlage dieser Studie bilden die *New Literacy Studies* (NLS), die Literalität als sozial und kulturell geprägte – wenn nicht gar determinierte – Praktiken konzeptualisieren (Street 1995: 1), und die in der Folge auch in integrierter Weise untersucht werden müssen. Mit anderen Worten sollte bei der Untersuchung von Praktiken immer der soziale, kulturelle, historische und institutionelle Kontext berücksichtigt werden (Gee 2015: 35). Damit zeigen die NLS eine „Familienähnlichkeit“ (Wittgenstein 1971, PU 67: 48) zur *Theorie sozialer Praktiken* nach Reckwitz 2003 auf. Diese Ähnlichkeit weist auf einen gemeinsamen Ursprung hin, der m. E. in der *Theorie der Praxis* nach Bourdieu (1976) zu finden ist. Dem Gedanken folgend wird zunächst die Theorie der Praxis nach Bourdieu vorgestellt, um darauf aufbauend die Theorie sozialer Praktiken nach Reckwitz darzustellen und schließlich die Perspektive der NLS einzunehmen, um das schriftliche Argumentieren umfassend als Praktik erfassen zu können.

2.1 Die Theorie der Praxis

Grundlegend für Bourdieus *Theorie der Praxis* ist der Versuch, die sich widersprechenden Modi der objektivistischen und der subjektivistischen Erkenntnisgewinnung in den Sozialwissenschaften (Bourdieu 1976: 146f.) zu kombinieren, um so deren „Mängel“ zu beheben. Zunächst soll deshalb im Folgenden die Differenz zwischen diesen von ihm kritisierten traditionellen Erkenntnisweisen ergründet werden, denn ganz im Sinne des strukturalistischen Gemeinplatzes kann sich „Identität [...] erst indirekt über die Differenzen zu anderen Elementen eines Zeichensystems“ ergeben (Reckwitz 2003: 284).

Der Objektivismus, zu dem Bourdieu auch den Strukturalismus zählt, konstituiert ein „System objektiver Beziehungen“ (Bourdieu 1987: 57), das weder auf die unterschiedlichen Praxisformen und Praktiken, in denen es sich dokumentiert, noch auf die Intentionen der Akteure zurückzuführen ist (vgl. Bourdieu 1976: 152). Als Beispiel für eine objektivistische Betrachtungsweise führt er die Semiologie von Ferdinand de Saussure⁴ an, der Sprache als ein solches „Sys-

⁴ De Saussures *Cours de linguistique générale* erschien 1916 als „Veröffentlichung seiner Studenten Charles Bally und Albert Sechehaye in Zusammenarbeit mit Albert Riedlinger nach deren Vorlesungsmitschriften“ (Nöth 2000: 71). Auf diese Mitschriften beziehen sich die folgenden Ausführungen. Der Begriff Semiologie wurde von Saussure selbst geprägt (vgl. de Saussure 2001 [1931]: 19): Ein wichtiges Merkmal semiologischer Zeichen ist „zweifelloso die Tatsache, dass [sie] zweiseitigen Charakter haben, d. h. aus Signifikat und Signifikant bestehen“ (Wunderli 1976: 58). Beide definieren sich ausschließlich aufgrund ihrer Opposition zu anderen Einheiten (Wunderli, 1976: 59) und ihrer syntagmatischen und paradigmatischen Beziehungen (ebd.: 64).

tem objektiver Beziehungen“ (Bourdieu 1987: 57) ansieht. In der Folge wird davon ausgegangen, dass Regeln und Normen Handlungen bestimmen und steuern (Bourdieu 1987: 75) und dass die Intention und das Bewusstsein eines Individuums keinen Einfluss auf das Handeln nehmen (Bourdieu 1976: 152). Damit ist das Handeln eigentlich „die mechanische Folge äußerer Ursachen“ (Bourdieu 2001: 177). Diese Form der Betrachtung zeigt sich zum Beispiel in der Trennung, die de Saussure (2001 [1931]: 17) zwischen *langue* (Sprache) und *parole* (Sprechen) vornimmt, bzw. in seiner Fokussierung der *langue* und seiner Reduzierung des Sprechens auf die reine Ausführung (Bourdieu 1987: 63) bzw. „Ausübung“ (de Saussure 2001 [1931]: 16) der Normen. So beschreibt er die Sprache als „ein genau umschriebenes Objekt [...]“ (de Saussure 2001 [1931]: 17), als den „soziale[n] Teil der menschlichen Rede, [der] unabhängig vom Einzelnen“ ist (de Saussure 2001 [1931]: 17). Mit anderen Worten soll die ausübende Seite in der Betrachtung der Sprache (*langue*) keine Berücksichtigung finden, da die Ausübung individueller Natur sei (vgl. de Saussure 2001 [1931]: 16). Diese Art der Erkenntnisgewinnung wird von Bourdieu (1987) insgesamt kritisch betrachtet, da so „Geschichte auf einen ‚Prozeß ohne Subjekt‘ [reduziert] und das ‚schöpferische Subjekt‘ des Subjektivismus schlicht durch einen Automaten [ersetzt werde], der den Gesetzen der Naturgeschichte gehorchen muß“ (Bourdieu 1987: 78).

Im Sinne der subjektivistischen Erkenntnisweise, zu der Bourdieu u. a. die Phänomenologie nach Husserl und Schütz⁵ sowie Sartres Überlegungen im Werk *Das Sein und das Nichts* zählt, werden Praktiken als bewusst gewählte Strategien erklärt (Bourdieu 1987: 79).⁶ So definieren z. B. Schütz und Luckmann Handlungen als

Erfahrungsabläufe, die nicht von sich aus, sondern von mir aus geschehen. Sie sind motiviert. Das treibende Motiv der Handlung ist die Erreichung eines Ziels, und dieses Ziel ist vom Handelnden vorentworfen worden. (Schütz/Luckmann 2017: 450)

Sartre geht – ähnlich wie Schütz – davon aus, dass „Handeln grundsätzlich intentional“ (Sartre 1993 [1952]: 753) ist: Neben der Zweckgerichtetheit seien Handlungen auch durch *Antrieb* bzw. *Motiv* bestimmt (Sartre 1993 [1952]: 758).

⁵ Phänomenologie ist die Lehre, die von der geistigen Anschauung des Wesens der Gegenstände und der Sachverhalte und nicht von rationaler Erkenntnis ausgeht“ (Treibl 1993: 116). Edmund Husserl gilt u. a. durch sein Werk *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie* als Begründer der phänomenologischen Philosophie. Die Phänomenologie nach Husserl geht davon aus, dass „die erkennende Subjektivität [...] Urstätte aller objektiven Sinnbildungen und Seinsgeltungen“ (Husserl 1996: 110) ist. Schroer beschreibt, dass die an Husserl anknüpfende soziologische Phänomenologie nach Schütz davon ausgehe, dass „[d]as Bewusstsein des Subjekts eine Realität [...], in der die Dinge so sind, wie sie ihm erscheinen“ (Schroer 2017: 142), konstruiert. Aufgabe der Phänomenologie sei es deshalb, „diese Konstruktionsprozesse der Realität durch das Bewusstsein nachzuvollziehen“ (Schroer 2017: 142).

⁶ So ist die Intentionalität für Sartre eine zentrale Bedingung für Handlungen. Wer aus Versehen etwas tut, handelt nach Sartre nicht (1993 [1952]: 753).

Zentral ist dabei, dass Sartre „der Struktur von Zweck, Antrieb, Motiv und Handlung einen Freiheitsbegriff zugrunde [legt], der vorgängig zu allen individuellen und kollektiven Normsetzungen als handlungs- und seinserzeugendes Prinzip anzusetzen ist“ (Pieper 2014: 198). Damit wendet er sich gegen den Determinismus. Für seine Überlegungen ist ebenfalls zentral, dass das Handeln bzw. die Freiheit durch *Wahl* geprägt ist (Sartre 1993: [1952]: 832). Pieper verdeutlicht diesen Begriff wie folgt: „[A]lles, was ein Mensch ist, [ist] Produkt seiner Freiheit. Er hat sich gewissermaßen selbst erhandelt und damit als die Person gewählt, die er ist“ (2014: 200). Nach Sartre ist die Wahl zwar u. a. durch das Gegebene bzw. die Situation (u. a. die „eigene Vergangenheit“⁷, den „eigenen Platz“⁸ und die „eigene Umgebung“⁹) beeinflusst, aber nie determiniert (vgl. Pieper 2014: 200), zumindest nicht in seiner Ur-Wahl bzw. dem „grundlegenden Freiheitsakt“ (Sartre 1993 [1952]: 799).¹⁰

Bourdieu wendet gegen diese Annahmen ein, dass dann jede Handlung einer „vorgeschichtslosen Konfrontation zwischen Subjekt und Welt“ (1987: 79) ähneln müsste. Seiner Ansicht nach ist der Akteur aber „nie ganz Subjekt seiner Praxis“ (Bourdieu 2001: 178). Auch die Annahme einer Vorentworfenheit von Handlungen bzw. der Rationalität von Handlungen kritisiert Bourdieu, da so „ein Verstehen der Logik all jener Handlungen [verbaut wird], die vernünftig sind, ohne deswegen das Produkt eines durchdachten Plans [...] zu sein [...]“ (Bourdieu 1987: 95). Bourdieu bezieht sich in seinen Überlegungen deshalb u. a. auf Wittgensteins *Philosophische Untersuchungen*¹¹ und seine Überlegungen zum Handeln, indem er ebenfalls davon ausgeht, dass beim Handeln die Regeln, die der Handlung zugrunde liegen, nicht immer zu verbalisieren sind, und so die Ziele von Handlungen auch nicht vorentworfen sein können.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich Bourdieu zum einen gegen die Annahme wendet, dass Handlungen ohne individuelle Beweggründe von außen determiniert sind, und dass er sich zum anderen dagegen ausspricht, Handlungen als nur durch individuelle Beweggründe beeinflusst anzusehen.

⁷ Sartre legt dar, dass wir zwar unsere Entscheidungen von unserer Vergangenheit aus treffen müssen, unsere Vergangenheit aber nicht unsere Handlungen bestimmt (1993 [1952]: 856f.).

⁸ Erläuterungen zu dem *eigenen Platz* finden sich in Sartre (1993 [1952]: 846ff.).

⁹ „[D]ie Utensilien-Dinge, die mich umgeben“ (Sartre 1993 [1952]: 870).

¹⁰ „Aber das bedeutet nicht, daß die tiefe Wahl deshalb unbewußt wäre. Sie ist eins mit dem Bewußtsein, das wir von uns selbst haben. Dieses Bewußtsein kann bekanntlich nur nicht-setzend sein: es ist Wir-Bewußtsein, denn es unterscheidet sich nicht von unserem Sein“ (Sartre 1993 [1952]: 800). „In Wirklichkeit gibt es keinen [Unterschied]; ‚lieben wollen‘ und lieben sind eins, denn lieben heißt sich als liebend wählen und sich dabei bewußt werden, daß man liebt“ (ebd.: 801).

¹¹ So umschreibt Wittgenstein die Problematik der Verbalisierung von handlungsleitenden Regeln wie folgt: „Wie soll ich also die Regel bestimmen, nach der er spielt? Er weiß sie selbst nicht“ (1971, PU 82: 56).

In seinen Überlegungen versucht Bourdieu, die kritischen Aspekte beider Erkenntnisweisen zu überwinden und dabei aller Kritik zum Trotz Teile dieser traditionellen Gegensätze zu bewahren (Bourdieu 1987: 49), indem er einen doppelten Bruch mit den Erkenntnisweisen vornimmt, um so einen dritten Modus der Erkenntnis, die praxeologische Erkenntnisweise, entwickeln zu können. Diese stellt die Grundlage der *Theorie der Praxis* dar, die daran „erinnert [...], daß Objekte der Erkenntnis *konstruiert* und nicht passiv registriert werden“, wie es der Objektivismus annehme und „daß diese Konstruktion auf dem System von strukturierten und strukturierenden Dispositionen beruht, das in der Praxis gebildet wird und stets auf praktische Funktionen ausgerichtet ist“ (Bourdieu 1987: 97).

Bourdieu's *Theorie der Praxis* besteht aus einem Begriffsapparat, der als heuristisches Werkzeug dienen kann, um die soziale Welt zu beschreiben (Hartmann 2006: 15). Gleichzeitig wurden diese Grundbegriffe durch seine Feldstudien (insbesondere seine ethnografischen Studien in Algerien) selbst geprägt (Celikates 2014: 213), weshalb es schwierig ist (und zudem nicht im Sinne Bourdieus wäre), ein geschlossenes Theoriegebäude zu diesen Begriffen zu entwickeln.¹² Da Bourdieu seine Begriffe eher als analytische Werkzeuge, denn als festgelegte Definitionen fasst, verändert sich die Bedeutungszuweisung je nach Forschungsvorhaben. Um die zentralen Begriffe dennoch verstehen und im Rahmen der vorliegenden Studie auf den Bereich des Fächerunterrichts beziehen zu können, werden sie im Folgenden unabhängig von den dazugehörigen Feldstudien betrachtet.

Ein zentrales heuristisches Werkzeug ist der Begriff des *Habitus*.¹³ Dieser Begriff verdeutlicht Bourdieus Idee einer praxeologischen Erkenntnisweise, da

¹² Rehbein gibt zu bedenken, dass Bourdieu seine Begriffe nicht immer konsistent definiert bzw. verwendet. Grund hierfür mag Bourdieus Fokus auf empirischer Forschung sein (vgl. Rehbein 2006: 79). Bourdieu entgegnet der Kritik mit dem Hinweis, dass er ein Vertreter offener bzw. systemischer Begriffe und bewusst keiner operationellen Begriffen (vgl. Bourdieu/Wacquant 2006 [1996]: 125) sei. Darin liegt nach Rehbein ein großes heuristisches Potential, da die Begriffe als „Wegweiser“ (2006: 79) genutzt werden können. Präkonstruierte und abgeschlossene Definitionen von Begriffen können nämlich durchaus neue Erkenntnisse verhindern.

¹³ Der Begriff wird in verschiedenen Bereichen (Medizin, Biologie, Philosophie, Soziologie etc.) verwendet, wobei ihm jeweils unterschiedliche Definitionen zugrunde liegen (Lenger/Schneickert/Schumacher 2013: 13f.). Auf welche ursprüngliche Quelle sich Bourdieu mit seinem soziologischen Konzept des Begriffs *Habitus* bezieht, ist umstritten (Rehbein 2006: 88), zumal der Begriff eine lange Tradition insbesondere in der Geistesgeschichte hat. Es ist folglich davon auszugehen, dass Bourdieus Habituskonzept durch seine Auseinandersetzung mit verschiedenen Werken entstanden ist (vgl. Lenger/Schneickert/Schumacher 2013: 17). Explizit bezieht sich Bourdieu bei der Entwicklung seines Begriffs z. B. auf die Untersuchung gotischer Architektur von Erwin Panofsky (*Gothic Architecture and Scholasticism*) und seiner Verwendung dieses Begriffs (vgl. Bourdieu 1970: 132; 1971: 184). Panofsky geht in seinen Untersuchungen davon aus, dass der Künstler nicht nur bewusst und frei handelt, sondern dass er „Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster [...] seiner Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gesellschaft oder Klasse verdankt“ (Panofsky 1920: 321-339). Zudem ist festzustellen, dass Bourdieu den Begriff *Habitus* ähnlich wie Aristoteles den Begriff *Hexis* als Disposition definiert.

man ihn als „die Vermittlungsinstanz zwischen Struktur und Praxis“ (Janning 1991: 30) fassen kann. Habitus ist *opus operatum*, also etwas Hervorgebrachtes und gleichzeitig auch Ergebnis sozialer und ökonomischer Notwendigkeit (vgl. Janning 1991: 30). Der Habitus weist so eine Ähnlichkeit zur Universalgrammatik nach Noam Chomsky (1965) auf, da man ihn „als ein System verinnerlichter Muster definieren [kann], die es erlauben, alle typischen Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen einer Kultur zu erzeugen – und nur diese“ (Bourdieu 1970: 143). Bourdieu spricht daher auch von einer „generativen Grammatik der Handlungsmuster“ (1970: 150). Dabei ist der Habitus nach Bourdieu jedoch nicht angeboren (wie es Chomsky von einer Universalgrammatik annimmt), sondern wird sozial erworben. Bourdieu sieht die Habitusformen als „Systeme dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, als strukturierte Strukturen“ (1987: 98) an. Wobei er zu bedenken gibt, dass die Handlung nicht bewusst zweckgerichtet sein muss (1987: 98f.), ihr muss keine strategische Berechnung (1987: 99) zugrunde liegen, wie es im Sinne des Subjektivismus angenommen wird. Der Habitusbegriff gründet vielmehr auf einem zentralen Merkmal: Dem Prinzip der Inkorporiertheit. Damit ist gemeint, dass Habitus „Körper gewordenes Soziales“ ist, vergleichbar mit „knowing how“ nach Ryle (1949).¹⁴ So nimmt auch Bourdieu an, dass der Habitus unbewusst ist und auch unbewusst erworben wird. Diese Unbewusstheit beschreibt er als das Resultat des Vergessens der Geschichte: „[a]ls einverleibte, zur Natur gewordene und damit als solche vergessene Geschichte“ (Bourdieu 1987: 105). Die Aneignung des Habitus geschieht nach Bourdieu durch das Einüben sozialer Praktiken, wodurch schließlich Existenzbedingungen einverleibt werden. Mit anderen Worten ist die Beziehung des Akteurs zur Welt dadurch geprägt, dass die Gesellschaftsordnung durch einen permanenten Austausch des Körpers mit der Umgebung in diesen Körper eindringt (Bourdieu 2001: 180f.). Diese Einverleibung führt dazu, dass der Habitus nicht unbedingt für die Akteure fassbar bzw. erklärbar ist und daher zur vergessenen Geschichte wird. Bourdieu erklärt dieses Phänomen folgendermaßen: „Was der Leib gelernt hat, das besitzt man nicht wie ein wiederbetrachtbares Wissen, sondern das ist man“ (1987: 135).

Die Inkorporation sozialer Praktiken ist dabei nur eines von zwei zentralen Merkmalen des Habitus, da dieser zudem eine handlungskonstituierende Seite aufweist: Habitus ist somit geprägt durch die „Interiorisierung der Exteriorität“ sowie gleichzeitig durch die „Exteriorisierung der Interiorität“ (Bourdieu 1976: 147). Damit wird das Prinzip der Generativität beschrieben:

Als Produkt der Geschichte produziert der Habitus individuelle und kollektive Praktiken, also Geschichte, nach den von der Geschichte erzeugten Schemata;

¹⁴ Ryle unterscheidet zwischen *knowing how* und *knowing that* und argumentiert, dass eine intelligente Handlung auch ohne *knowing that*, ohne „prior intellectual operation“ (1949: 32) möglich sei, denn „[s]ome intelligent performances are not controlled by any anterior acknowledgments of the principles applied in them“ (ebd.: 30).

er gewährleistet die aktive Präsenz früherer Erfahrungen, die sich in jedem Organismus in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata niederschlagen. (Bourdieu 1987: 101)

Bourdieu merkt jedoch an, dass der Akteur nicht aus allen anzunehmenden Handlungsmöglichkeiten wählen kann (so wie der Subjektivismus annimmt). Vielmehr regiert „[ü]ber den Habitus [...] die Struktur, die ihn erzeugt hat, die Praxis, und zwar nicht in den Gleisen eines mechanischen Determinismus, sondern über die Einschränkungen und Grenzen, die seinen Erfindungen von vornherein gesetzt sind“ (Bourdieu 1987: 102f.). Janning beschreibt es so, dass „das Individuum doch letztendlich den sozialen Bedingungen seiner Primärsozialisation verhaftet [ist]“ (1991: 30). Engler beschreibt dieses Phänomen als doppelte soziale Realität des Habitus: „Der sozialisierte Körper (das, was man Individuum nennt) ist nicht das Gegenteil von Gesellschaft, sondern eine ihrer Existenzformen“ (Engler 2010: 259). Dies bedeutet, dass das Handeln nicht gänzlich frei, sondern kontext- und geschichtsabhängig ist.

An diesem Grundgedanken setzt vielfach die Kritik an Bourdieus Habituskonzept an, so z. B. von Jenkins durch seinen Vorwurf, das Konzept sei deterministisch:

inasmuch as the 'objective structures' mediated through the habitus (culture) generate practice [...] One can only speculate as to the manner in which 'objective structures' are constituted or changed by practice. (Jenkins 1982: 272; zit. n. Janning 1991: 31f.)

Jenkins Kritik ist verständlich, scheint doch das Habitus-Konzept nach Bourdieu zu einem statischen Gesellschaftsbild zu führen. Insbesondere durch seine These, dass der eigene Habitus nicht zum Objekt der Reflexion werden kann (Bourdieu 1987: 167). Wenn dies so wäre, dann wäre sozialer Wandel tatsächlich unrealistisch. Im Konzept sind zwar dynamische Prozesse mitgedacht, aber „[d]ie Triebkräfte zu ermitteln, die zu Veränderungen in der Sozialstruktur und zu gewandelten Anwendungsbedingungen des Habitus führen, ist zumindest mittels der [...] abstrakteren Erklärungsebene des Bourdieuschen Habitus-Konzepts nicht möglich“ (Janning 1991: 34). Rehbein gibt hingegen zu bedenken, dass der Habitus zwar auf der

Aneignung sozialer Handlungsformen [beruht]. Er reproduziert tendenziell diese Formen, setzt sie aber mit den Handlungssituationen in Relation. Da es zahllose unterschiedliche Situationen gibt, die nie vollständig mit der Situation des Habitusserwerbs identisch sind, stellen die Handlungen auch selten genaue Kopien früherer Handlungsweisen dar. Der Habitus ist determiniert und schöpferisch zugleich. (2006: 87)

Bourdieu selbst schließt seinen hier dargestellten Grundgedanken weitere Überlegungen zum Klassenhabitus, zum geschlechtsspezifischen und schließlich zum feldspezifischen Habitus an. Er untersucht z. B. kontrastiv das soziale Feld der Akademiker mit dem Feld der bäuerlichen Bevölkerung und identifiziert

jeweils einen feldspezifischen Habitus, wobei er die Aktivitäten innerhalb eines Feldes mit einem Spiel vergleicht:

Beim Spiel zeigt sich das Feld (d.h. Spielraum, Spielregeln, Einsätze usw.) eindeutig, wie es ist, nämlich als willkürliche und künstliche soziale Konstruktion, als ein in allem, was seine Selbständigkeit definiert, also in expliziten und spezifischen Regeln, in strikter Begrenztheit und Außergewöhnlichkeit von Raum und Zeit zum Ausdruck kommender Artefakte. (Bourdieu 1987: 123)

Den Bedeutungskern des Begriffs *Feld* definieren Rehbein/Saalmann (2014) mittels der „ursprünglich physikalischen Bedeutung als >>Wirkungsbereich von Kräften<<“ (2014: 100). Auch Bourdieu beschreibt den sozialen Raum als Kräftefeld (2016a [1985]: 10) und geht davon aus, dass sich Felder durch Netze „objektiver Beziehungen (Herrschaft oder Unterordnung, Entsprechung oder Antagonismus usw.) zwischen Positionen“ (2016b [1999]: 365) kennzeichnen lassen. Die Akteure innerhalb der Felder „sind anhand ihrer relativen Stellung innerhalb dieses Raums definiert“ (Bourdieu 2016a, [1985]: 10), wobei sich die Stellung eines Akteurs durch den Besitz oder den Erwerb bzw. die Inkorporation der jeweils wirksamen Machtmittel wie ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches Kapital (Bourdieu 2016a, [1985]: 10f.) bestimmt: „So geht es in der Wissenschaft um das symbolische Kapital der Reputation“ (Kieserling 2008: 7). Erst diese spezifizierbaren Ressourcen bzw. Machtmittel, um die es in den Feldern geht, ermöglichen es, Letztere voneinander abzugrenzen. Felder lassen sich nach Bourdieu nämlich nicht a priori bestimmen. Hierzu bedarf es einer empirischen Untersuchung der jeweils wirksamen Feldeffekte. Im Besonderen gilt es zu ermitteln, „wo die Feldeffekte aufhören“ (Bourdieu/Wacquant 2006 [1996]: 131), denn dadurch könne man die Feldgrenzen bestimmen. Bei der Bestimmung von Feldern sei deshalb u. a.¹⁵ zentral, den Habitus der Akteure zu analysieren (Bourdieu/Wacquant 2006 [1996]: 136). Um den Habitus jedoch erfassen zu können, gilt es nach Bourdieu, die Handlungen in der Praxis zu betrachten, denn „[i]m *opus operatum* und in ihm allein enthüllt sich der *modus operandi*“ (1976: 209). Die Praxis ist mit anderen Worten „der Ort der Dialektik von *opus operatum* und *modus operandi*, von objektivierbaren und einverleibten Ergebnissen der historischen Praxis, von Strukturen und Habitusformen“ (Bourdieu 1987: 98). Die Unbewusstheit des Habitus verdeutlicht Bourdieu durch den Begriff *illusio*, den Bourdieu mit dem „kollektive[n] Glaube[n] an das Spiel (die *illusio*) und den geheiligten Wert dessen, was auf dem Spiel steht“ (2016b [1999]: 363) umschreibt. Jedes Feld erzeugt eine eigene Form von *illu-*

¹⁵ Bourdieu nennt drei Schritte, die für die Bestimmung wichtig seien: Zum einen die Bestimmung der Position des Feldes zum Feld der Macht (dies ist der „Raum der Kräftebeziehungen zwischen Akteuren oder Institutionen, deren gemeinsame Eigenschaft darin besteht, über das Kapital zu verfügen, das dazu erforderlich ist, dominierende Positionen in den unterschiedlichen Feldern [...] zu besetzen“ (2016b [1999]: 342)) und zum anderen die Bestimmung der Positionen der innerhalb des Feldes konkurrierenden Akteure (Bourdieu/Wacquant 2006 [1996]: 136). Drittens muss der Habitus der Akteure analysiert werden (ebd.).

sio (Bourdieu 2016b [1999]: 360), die für das Spiel innerhalb des Feldes entscheidend ist. Das Feld der Bildung gründet nach Barlösius zum Beispiel auf der *illusio*, „dass es allen gleiche Bildungschancen eröffnet“ (Barlösius 2006: 100). Eine genaue Analyse des Feldes zeigt aber, dass sich die Chancen z. B. hinsichtlich des familiären Hintergrundes unterscheiden (Barlösius 2006: 100).

Auch wenn Bourdieu mit seinen Überlegungen und Forschungen Fragen der sozialen Ungleichheit und Herrschaft fokussiert (vgl. Rehbein 2006: 80; Krais/Gebaur 2002: 10), ermöglicht seine Theorie Anschlussmöglichkeiten, die weit darüber hinausgehen.¹⁶ Betrachten wir nämlich Handlungen innerhalb von Institutionen, so ist erkennbar, dass das Habitus-Konzept hier eine besondere Bedeutung hat: „Erst durch den Habitus findet die Institution ihre volle Erfüllung“ (Bourdieu 1987: 107). Insbesondere die Institution *Schule* hat die Inkorporation und die Generativität von Praktiken, mithin die Ausbildung eines bestimmten Habitus zum Ziel: Hier geht es darum, „bewußt (oder zum Teil auch unbewußt) Unbewußtes zu vermitteln“ (Bourdieu 1970: 139). Mit der Frage der impliziten Vermittlung von Handlungsformen in der Institution Schule beschäftigt sich Feilke (2016) und kommt zu dem Schluss, dass in der Schule „Expliziteitspraktiken“ (2016: 263) vermittelt und erlernt werden, indem der Lernmechanismus des vorschulischen Literalitätserwerbs (der Imitation) genutzt wird. Auch in der Institution Schule könnte also ein Habitus vermittelt und reproduziert werden. In der Schule wird jedoch im Rahmen von verschiedenen Fächern gelehrt und gelernt, und im Sinne Bourdieus ist fraglich, ob die Institution Schule ein Feld darstellt oder aber die einzelnen Fächer je eigene Felder darstellen. Es ist mithin zu ergründen, ob die Institution Schule einen übergreifenden Habitus ausbildet, oder aber, ob jedes Schulfach einen eigenen Habitus inkorporiert und produziert. Die Lehrkräfte und ihre Handlungen sowie die Lehrwerke und die in ihnen abgebildeten Handlungen in Form von Texten dienen zumindest als (explizites, aber auch implizites) fachliches Vorbild. Die Schüler*innen versuchen, die Handlungen bzw. Praktiken, die ihnen zum einen explizit gezeigt und vermittelt, aber auch implizit vorgelebt werden, zu wiederholen. So fasst Rehbein den Habitus auch als „Tendenz, so zu handeln, wie man es einmal – insbesondere beim ersten Mal – gelernt hat“ (2006: 90). Im Fach *Deutsch* wird z. B. das Verfassen von Textsorten *explizit* vermittelt. In den Fächern *Biologie* und *Geschichte* sind Textsorten seltener Lernziel, sondern eher Lernmedium. Dies bedeutet jedoch nicht automatisch, dass die Praktik des Argumentierens der des Faches *Deutsch* ähnelt, sondern es könnte sich um eine unbewusste und implizite Vermittlung eines spezifischen Habitus handeln, den die Schüler*innen inkorporieren und sodann in Form von schriftlichen Texten reproduzieren. Je

¹⁶ Mit anderen Worten geht es in dieser Studie nicht um die Persistenz von „Klassen“, auch wenn dies im Rahmen *Schule* ebenfalls ein interessantes Forschungsvorhaben wäre.

nachdem, welche Einteilung zutrifft, würde es sich beim schriftlichen Argumentieren innerhalb der Institution Schule entweder um eine Habitusform oder aber um verschiedene Formen (je nach Fachkontext) handeln.

Um diese Frage umfassend zu ergründen, soll eine kurze Darstellung der Praxistheorie nach Reckwitz folgen, die den Überlegungen Bourdieus in aktuelleren Forschungsansätzen nachgeht und Praktiken, bezogen auf den sozialen Raum, darstellt.

2.2 Theorie sozialer Praktiken

Der deutsche Soziologe und Kulturwissenschaftler Reckwitz versucht eine Praxistheorie zu begründen, indem er verschiedene in der Sozialforschung der letzten Jahre aufkommende Analyseansätze miteinander in Verbindung bringt. Auch wenn sich diese Ansätze in ihrem Verständnis von Handlungen, Akteuren und dem Sozialen nicht unbedingt gleichen, so ähneln sie sich doch (Reckwitz 2003: 282). Die von ihm angeführten Forschungsansätze fußen seiner Ansicht nach alle auf gemeinsamen „konzeptuellen Bausteinen“ (Reckwitz 2003: 282) bzw. Grundannahmen. Eine dieser Grundannahmen sieht Reckwitz in der *Theorie der Praxis* und den zugrunde liegenden Begriffen wie Habitus und sozialem Feld. Auch Wittgensteins Überlegungen zur *Theorie der Sprachspiele* und zum *Wissen als Können* fasst Reckwitz als ebensolche Grundbausteine auf (2003: 283). Eine grundlegende und geteilte Annahme dieser Ansätze sei, dass die soziale Welt „ihre Gleichförmigkeit [...] über kollektive Formen des Verstehens und Bedeuten“ (Reckwitz 2003: 287) erhält, weshalb Reckwitz die Praxistheorie auch als kulturtheoretische¹⁷ Forschungsperspektive betrachtet (2003: 287). Die Praxistheorie unterscheidet sich aber auf der einen Seite von der kulturtheoretischen Perspektive des Mentalismus, wonach „Kultur [...] ein geistiges, ideelles Phänomen“ (Reckwitz 2003: 288) ist, und auf der anderen Seite von der Perspektive des Textualismus, die „das Soziale und damit die Wissensordnungen der Kultur auf der Ebene von Texten, von Diskursen“ (Reckwitz 2003: 288) verortet. Nach Reckwitz geht die Praxistheorie davon aus, dass

die kollektiven Wissensordnungen der Kultur nicht als ein geistiges ‚knowing that‘ [...], auch nicht allein als die Codes innerhalb von Diskursen [...], sondern als ein praktisches Wissen, [...] ein praktisches Verstehen im Sinne eines ‚Sich auf etwas verstehen‘. (2003: 289)

zu betrachten sind. Der Ort des Sozialen ist damit auch nicht im Geiste oder in Texten, sondern in den sozialen Praktiken zu suchen (Reckwitz 2003: 289). Dies schließt dann auch gerade das nicht explizit vermittelte und dadurch auch nicht unmittelbar explizierbare bzw. reflektierbare Wissen im schulischen Kontext mit ein. Die sozialen Praktiken zeichnen sich dadurch aus, dass das prak-

¹⁷ „Die basale Strukturierung der Handlungswelt verläuft aus kulturtheoretischer Perspektive durch kollektiv geteilte Wissensordnungen, Symbolsysteme, kulturelle Codes, Sinnhorizonte“ (Reckwitz 2003: 288).

tische Wissen über sie „einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte ‚inkorporiert‘ ist, [und die Verhaltensroutinen] andererseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ‚verwendeten‘ materialen Artefakten annehmen“ (Reckwitz 2003: 289). Zentral ist also nach Reckwitz für die Praxistheorie – und damit geht Reckwitz einen Schritt weiter als Bourdieu – die Annahme der Materialität von Praktiken. Mit anderen Worten hat er die Annahme, dass Praktiken „einen Umgang von Menschen mit ‚Dingen‘, ‚Objekten‘ bedeuten“ (Reckwitz 2003: 290), der sich nicht nur durch eine körperliche Materialität im Sinne einer Inkorporiertheit und einer Performativität (vgl. Reckwitz 2003: 290), sondern auch durch Artefakte auszeichnet. Das Materielle wurde von Bourdieu nicht speziell miteinbezogen. Implizit könnte diese Annahme aber in seinen Überlegungen zum Kapital enthalten sein. Artefakte sind nach Reckwitz aber entscheidend, da sie zu verstehen sind als „Gegenstände, deren sinnhafter Gebrauch [...] Bestandteil einer sozialen Praktik“ (Reckwitz 2003: 291) ist. Artefakte im Zusammenhang mit der Praktik des schriftlichen Argumentierens könnten z. B. im Sinne Feilkes schriftliche Textprozeduren „als Werkzeuge des Schreibens“ (Feilke 2014: 15) sein. So sagt Feilke: „Auch Textprozeduren sind in diesem Sinn für didaktische Zwecke modellierbare Artefakte“ (2016: 273).

Reckwitz geht davon aus, dass das praktische Wissen lediglich zu rekonstruieren ist (2003: 292), da soziale Praktiken sich durch zwei im ersten Moment als Gegensätze erscheinende Merkmale auszeichnen, die jedoch „zwei Seiten der ‚Logik der Praxis‘“ (Reckwitz 2003: 294) ausmachen: durch eine Routinisiertheit und Traditionalität (Reckwitz 2003: 294) auf der einen Seite und durch methodische Unbestimmtheit und Ungewissheit (vgl. Reckwitz 2003: 294) auf der anderen Seite. Diese relative Offenheit ermöglicht Innovativität hinsichtlich der Praktiken. Diese Merkmale begründen jedoch zugleich auch eine Unsicherheit im Verständnis der Theorie, die bei Bourdieu schon zur Determinismus-Kritik führte und bisher auch nicht aufgelöst werden konnte. Es bleibt eben unklar, „ob soziale Praktiken primär durch vorreflexive Routinisiertheit [...] gekennzeichnet sind oder ob grundbegrifflich ein beständiges Potenzial von kultureller Innovation [...] überkommener Praxismustern angenommen werden soll“ (Reckwitz 2003: 297). Diese noch zu klärende Frage ist allerdings für die vorliegende Studie nicht entscheidend, da es hier vielmehr darum geht, zu ergründen, ob es eine gemeinsame Praktik des Argumentierens innerhalb eines Faches im Vergleich zu anderen Fächern gibt. Ob diese rekonstruierbare Praktik evtl. Resultat einer innovativen Veränderung oder aber einer Routinisiertheit ist, ist zunächst nicht ausschlaggebend, da die Rekonstruktion der Praktik mit ihren Grenzen im Vordergrund steht. Wichtig ist jedoch die grundlegende Annahme einer Routinisiertheit, die dazu führt, dass die Praktik nicht unbedingt erklärbar bzw. verbalisierbar ist und deshalb auch durch eine Befragung der Probanden nicht ermittelt werden kann.

In der Zusammenschau der Forschungsansätze, die Reckwitz der Praxistheorie zuordnet, fehlen (da er lediglich sozialtheoretische Ansätze einbezieht) Ansätze, die sich spezifisch mit dem Umgang mit Schriftlichkeit, also mit Literalität und literalen Praktiken, auseinandersetzen. Um sich der Frage nach den schriftlichen Praktiken des Argumentierens nähern zu können, ist es deshalb sinnvoll, ergänzend zu den Überlegungen von Reckwitz und Bourdieu noch weitere resp. weiterführende Überlegungen einzubeziehen, die sich spezifisch mit den Aspekten der Schriftlichkeit bzw. Literalität und Fragen der Feldspezifik, der Praktiken und des Habitus beschäftigen. Hierfür sollen im Folgenden die *New Literacy Studies* eingehender dargestellt werden.

2.3 New Literacy Studies

Wie eingangs bereits erwähnt, bilden Untersuchungen, die dem Feld der *New Literacy Studies* (NLS) zugeordnet werden können (vgl. Street 1995: 1; Gee 2015: 35), die theoretische Grundlage der vorliegenden Studie, da diese sich spezifisch mit Praktiken, in denen Schrift eine zentrale Rolle einnimmt, auseinandersetzen. Entsprechende Beiträge zeigen zwar Überschneidungspunkte zu den Überlegungen von Bourdieu sowie zur Praxistheorie nach Reckwitz (2003) auf, fokussieren dabei aber den Umgang mit schriftlichen Artefakten. Einige zentrale Untersuchungen werden im Folgenden vorgestellt, um die Nähe zu den o.g. Konzepten zu verdeutlichen und um die Studie von Barton/Hamilton (1998) verorten zu können, die dieser Arbeit u. a. als empirische Orientierung dient.

Wesentliches namensgebendes Element der NLS ist der Begriff der Literalität, der – aus dem Englischen entlehnt¹⁸ – im deutschsprachigen Diskurs in unterschiedlicher facettenreicher Weise gebraucht wird (vgl. Nickel 2011: 12f.; Isler 2016: 13). Als Minimalkonsens kann vielleicht festgehalten werden, dass sich Literalität auf Lesen und Schreiben in seiner Verwobenheit bezieht (vgl. z. B. Isler 2016: 13; Sales Cordeiro/Isler/Thévenaz-Christen 2011: 19; Philipp/Sturm 2011: 69; Leßmann 2020: 69). Die im anglo-amerikanischen Raum beheimateten *New Literacy Studies* sehen Literalität als soziale Praktik. Wichtig ist, dass Literalität „in soziale Praxen eingebettet“ (Pabst/Zeuner 2011b: 37) ist und beides sich gegenseitig beeinflusst. Wenn man nun davon ausgeht, dass der jeweilige Kontext einen Einfluss auf die Praktik hat, so sollte man auch von verschiedenen kontextspezifischen Literalitäten ausgehen und nicht nur von einer dekontextualisierten Kulturtechnik, die erworben werden muss, um in der Gesellschaft teilhaben zu können, wie es ein autonomes Modell¹⁹ von Literalität nahelegen würde. Aneignung und Anwendung von Schriftsprache werden im Rahmen eines autonomen Modells als reine technische Fertigkeit im Zuge einer kulturellen Technik verstanden, die prinzipiell jeder Mensch erlernen kann

¹⁸ Laut Cambridge Dictionary (2020) hat der Begriff zwei Bedeutungsvarianten: *literacy* zum einen verstanden als „the ability to read and write“ und zum anderen als „a basic skill or knowledge of a subject“.

¹⁹ vgl. Ausführungen zu Brian Street (1984) Kapitel 2.2.

(Pabst/Zeuner 2011b: 37), da sie unabhängig von Umwelteinflüssen und sozialen Bedingungen gesehen werden (Pabst/Zeuner 2011a: 53). Ausgangspunkt des Paradigmenwechsels in der Auseinandersetzung mit Literalität war die kritische Betrachtung der bis dahin in der Soziolinguistik vorherrschenden dichotomischen Trennung von Oralität und Literalität (vgl. Street 1995: 1). Die kontextspezifische Konzeptualisierung von Literalität, die nun vorherrschend ist, liegt auch der vorliegenden Untersuchung zugrunde.

Die die NLS prägenden Studien beschäftigen sich durchgängig mit dem Begriff der *literalen Praktik*, fokussieren bei der Erfassung des Phänomens jedoch teilweise unterschiedliche Aspekte. Aus diesem Grund werden zunächst einige der zugrunde liegenden Definitionen näher beleuchtet, um davon ausgehend, unter Berücksichtigung der verschiedenen Bedeutungsnuancen, eine eigene geeignete Definition ermitteln zu können.

Entscheidend für die Untersuchung der literalen Praktiken ist die Arbeit von Scribner und Cole. Sie stellen in ihrem erstmals 1981 erschienenen Werk *The Psychology of Literacy* Ergebnisse ihrer langjährigen Forschung zur Literalität der Vai in Liberia dar. Ausgangspunkt ihrer Forschung ist die Untersuchung kognitiver Effekte durch den Erwerb eines Schriftsystems und der Umstand, dass die Behauptung, Schriftsprache würde anders als mündliche Sprache „abstract concepts, analytic reasoning, new ways of categorizing, a logical approach to language“ (Scribner/Cole 1999 [1981]: 7) fördern, noch nicht durch eine vergleichende Studie überprüft wurde.²⁰ Sie konnten zeigen, dass es nicht nur eine Form des Umgangs mit Schrift gibt, sondern je nach Kontext unterschiedliche Handlungsformen genutzt werden. Sie rekonstruierten aufgrund ihrer Ergebnisse einen „practice account of literacy“ (Scribner/Cole 1999 [1981]: 235), indem sie Praktiken als „socially developed and patterned ways of using technology and knowledge to accomplish tasks“ (Scribner/Cole 1999 [1981]: 236) definierten. Durch diese Definition von Praktiken als *soziale* Praktiken zeigt sich die Ähnlichkeit zur Praxistheorie nach Reckwitz und zur Theorie der Praxis nach Bourdieu. Praktiken bestehen nach Scribner/Cole aus drei Komponenten: „technology, knowledge, and skills“ (Scribner/Cole 1999 [1981]: 236). Unter *knowledge* verstehen die Autoren geteiltes kulturelles Wissen, das u. a. das Wissen um sprachliche Regularitäten und um formale und stilistische Regularitäten umfasst (Scribner/Cole 1999 [1981]: 236). Durch diese Beschreibung erscheint ihr Verständnis von *knowledge* einer Art deskriptiven

²⁰ Für ihre Untersuchung verglichen sie deshalb die Verwendung und den Erwerb der Vai Schrift, mit der Verwendung und dem Erwerb der arabischen sowie der englischen Schrift. Die Vai Schrift wird von den Vai nicht in der Schule vermittelt, sondern von Generation zu Generation weitergegeben und sie findet in geschäftlichen und persönlichen Situationen Verwendung, insbesondere beim Briefeschreiben (vgl. Scribner/Cole 1978: 453ff.). Die arabische Schrift wird von den Vai in Schulen innerhalb der Gemeinschaft vermittelt und für religiöse Praktiken genutzt, wohingegen die englische Schrift, offizielle Regierungssprache, nur in Schulen außerhalb der Gemeinschaft erworben werden kann (vgl. Scribner 1988: 78).

Wissens zu ähneln. *Skills* hingegen beschreiben sie als Handlungswissen, das in bestimmten Situationen (unbewusst) eingesetzt wird (Scribner/Cole 1999 [1981]: 236f.) Sie konnten zeigen, dass literale Praktiken, wie Rezeption und Produktion von Schrift, in der Schule durch eine situationsentbundene Sprache und eine textbezogene semantische Kohärenz geprägt sind (Scribner/Cole 1978: 457). Dies führte zur Erkenntnis, dass es nicht der Erwerb eines Schriftsystems als solches ist, der z. B. das Abstraktionsvermögen fördert, sondern dass diese Fähigkeit durch spezifische Praktiken beeinflusst wird, die insbesondere in der Schule Verwendung finden (Scribner/Cole 1999 [1981]: 132f.).

Scollon/Scollon (1979) haben ebenfalls eine vergleichende Untersuchung von Athabaskans, die in Alaska und in Nord-Kanada leben, und Anglo-Kanadiern sowie Anglo-Amerikanern durchgeführt. Untersuchungsgegenstand waren die Diskurspraktiken und Weltanschauungen der Probanden (vgl. Gee 2015: 38). Die Untersuchung zeigt, dass es in verschiedenen Kulturen unterschiedliche Kommunikationsformen/-weisen gibt, die „particular reality sets or world views“ (Gee 2015: 38) reflektieren. Die Autoren der Studie ergänzen, dass diese unterschiedlichen Ansichten sich auch in verschiedenen „discourse patterns“ (Scollon/Scollon 1979: 15) zeigen. Diese Muster sind ihrer Ansicht nach Resultat der spezifischen Sozialisation eines Individuums innerhalb einer Gemeinschaft (vgl. Scollon/Scollon 1979: 15).

Es ist festzuhalten, dass führende Vertreter der NLS davon ausgehen, dass literale Praktiken sozial und kontextspezifisch erworben werden und dass dieser Erwerb sowie das Wissen über entsprechende literale Praktiken zu einem gewissen Grad unbewusst sind.

Heath hat 1982 u. a. einen weiteren Bedeutungsaspekt ermittelt, der sowohl für das Verständnis als auch für die Untersuchung von literalen Praktiken zentral ist. So konnte sie aufgrund ihrer ethnografischen Untersuchung sprachlicher Muster („patterns of language use“, Heath 1982: 49) verschiedener sozialer Gruppen im Umgang mit Schrift, z. B. mit *Gute-Nacht-Geschichten*, das Konzept der *literacy events* entwickeln, die sie als „[o]ccasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies“ (Heath 1982: 50) definiert. Sie stellte fest, dass bei einem *literacy event* die Kommunikation von Mitgliedern einer sozialen Gruppe durch bestimmte und zum Teil spezifische, sozial konstruierte Regeln geprägt ist (Heath 1982: 50). Solche *events* ermöglichen es folglich, verschiedene Praktiken zu untersuchen. So konnte sie z. B. zeigen, dass Kinder aus unterschiedlichen sozialen Gruppen unterschiedlich mit *literacy events* umgehen, weil sie „different methods and degrees of taking from books“ (Heath 1982: 72) gelernt haben. „[M]ainstream, middle-class school-oriented [families]“ (Heath 1982: 50) inszenieren im Vergleich zu Familien aus anderen sozialen Umfeldern, z. B. in

Vorlesesituationen einen scaffolding-Dialog²¹, der diese Kinder in die für Unterrichtskommunikation typischen „initiation-reply-feedback“-Sequenzen einführt (Heath 1982: 51), wodurch sie u. a. einen Vorteil im klassischen Schulsystem haben.²³

Ebenfalls zentral für die Forschung zur Literalität sind die Untersuchungen von Brian Street (1984), der im Gegensatz zu einem autonomen Konzept von Literalität ein sogenanntes „ideological model“ propagiert, indem er „literacy in terms of concrete social practices“ definiert und es „in terms of the ideologies in which different literacies are embedded“ konzeptualisiert (Street 1984: 95). 1995 führt er die Idee von Heath weiter aus und unterscheidet *literacy events* von *literary practices*, wobei die literalen Praktiken auf einer höheren Abstraktionsebene angesiedelt sind, da sie „behavior and the social and cultural conceptualizations that give meaning to the uses of reading and/or writing“ (Street 1995: 2) umfassen.

Auch Barton/Hamilton (1998) lassen sich den NLS zurechnen. Sie bauen ihre Forschung auf Überlegungen von Barton (2007) [1994] auf und entwickeln diese weiter. In ihrer Studie untersuchen sie Praktiken in zwei verschiedenen Stadtteilen der nordenglischen Stadt Lancaster. In der theoretischen Konzeption beziehen sie sich zwar auf die Studien von Heath (1982), Scribner/Cole (1981) und Street (1984), bestimmen aber für ihre Untersuchungen, dass letztendlich nur *literacy events*²⁴ untersuchbar sind. Praktiken²⁵ prägen hingegen literale Ereignisse, sind jedoch abstrakter und können deshalb nur mithilfe der *events* rekonstruiert werden bzw. kann nur von den *events* auf die Praktik geschlossen werden (vgl. Barton/Hamilton 1998: 14). So bildet Literacy ihnen zufolge, „a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts“ (Barton/Hamilton 1998: 7). Diese Konzeptualisierung von Praktik, als eine anhand von literalen Ereignissen zu rekonstruierende Handlungsform, ist für die vorliegende Studie sowie das Studiendesign zentral. Barton/Hamilton geben zu bedenken, dass Texte als zentraler Bestandteil von

²¹ Im Sinne Bruner (1978: 254); Cazden (1979); Cazden (1983: 9) spricht auch von „game-like routines“.

²² Nach Sinclair/Coulthard (1975: 21).

²³ In den frühen Kindheitsjahren werden dabei von Eltern oft Was-Fragen gestellt, die zu einem späteren Zeitpunkt, wenn die Kinder etwas älter sind, von Warum-Fragen abgelöst werden (Heath 1982: 54). Zudem helfen die „Mainstream“-Eltern ihren Kindern, Bezüge zwischen den Inhalten eines Buches und der realen Welt herzustellen (Heath 1982: 61). Diese kommunikativen Muster erleichtern es den Kindern oft, am späteren Unterrichtsgeschehen, das traditionell ähnliche Muster fordert, zu partizipieren. Wichtig ist festzuhalten, dass Heath die unterschiedlichen Praktiken lediglich beschreibt (nicht wertet) und sogar betont, dass das Wissen um unterschiedliche Praktiken eigentlich in der Schule genutzt werden sollte, da so alle von den unterschiedlichen Praktiken profitieren könnten (Heath 1982: 73.).

²⁴ „[E]vents like bedtime story reading where literate activities are central“ (Barton 2007 [1994]: 148f.).

²⁵ Praktik im Sinne Barton/Hamilton (1998) umfasst nicht den Erwerb einer Fähigkeit durch Wiederholungen oder die Ausführung typischer Aufgaben, sondern die kulturell geprägten Verwendungsweisen von Literalität.

literalen Ereignissen zwar für die Rekonstruktion von literalen Praktiken entscheidend sind, diese Rekonstruktion aber immer nur im betreffenden sozialen Kontext erfolgen kann (ebd.: 7; 10). Ihnen zufolge gibt es analog zu der Annahme von Feldern im Sinne Bourdieus distinkte Diskursgemeinschaften in verschiedenen „Domänen“ des Lebens (ebd.: 10), innerhalb derer spezifische literale Praktiken genutzt werden, die sich in einzelnen literalen Ereignissen (vornehmlich schriftlichen Texten) zeigen. Barton/Hamilton (1998) gehen in ihren Untersuchungen von geschriebenen Texten aus, weisen aber darauf hin, dass *literacy events* in Form von schriftlichen Texten immer auch durch eine Vielzahl an kommunikativen Zugängen geprägt sind (Barton/Hamilton 1998: 9). So ist zum Beispiel davon auszugehen, dass schriftliche argumentative Schülertexte durch den gesamten Unterrichtsdiskurs im Sinne Pohls (2016) – d. h. durch den mündlichen Input durch die Lehrkraft, den mündlichen Output durch Schüler*innenäußerungen sowie den schriftlichen Input z. B. in Form von Lehrwerken und Aufgabenstellungen – geprägt sind. Barton/Hamilton unterscheiden drei Domänen voneinander: „home, school, work-place“ (1998: 9). Angelehnt an die Definition von Swales (1990)²⁶ bestimmen die Autor*innen Diskursgemeinschaften in diesen Domänen als „groups of people held together by their characteristic ways of talking, acting, valuing, interpreting and using written language“ (Barton/Hamilton 1998: 10). Daran anknüpfend führt auch Gee aus: „People do not just read and write in general. They read and write specific sorts of ‘texts’ in specific ways. And these ways are determined by the values and practices of different social and cultural groups“ (2015: 36). Praktiken sind also nicht in Individuen als eine individuelle Fähigkeit zu lokalisieren. In ihrer Untersuchung unterschieden sie deshalb ein Mikro-Level (Praktiken, die durch das Zusammenspiel mehrerer Individuen realisiert werden) von einem Makro-Level (Praktiken, wie sie eine ganze Gemeinschaft nutzt) (vgl. Barton/Hamilton 2000: 13). Diese Gemeinschaften und Domänen seien jedoch nicht immer klar voneinander abgegrenzt. Daher sind Fragen der Durchlässigkeit, des Transfers und der Gemeinsamkeiten zwischen den Domänen zu adressieren (Barton/Hamilton 1998: 10). Insbesondere die Domäne *Zuhause* sei eine Art „borderland“ (Barton/Hamilton 1998: 188). Dieses Grenzgebiet ist dadurch gekennzeichnet, dass Praktiken nicht nur distinktiv für diese Domäne sind, sondern zum Teil aus anderen Domänen (z. B. Arbeit oder Schule) ‚mitgenommen‘ werden, wie dies z. B. bei Hausaufgaben der Fall ist, wenn Schüler*innen bestimmte schulisch geprägte Praktiken auch in ihrem häuslichen Umfeld nutzen. Inwiefern und ob

²⁶ Swales Definition von „discourse community“ entsteht durch die Abgrenzung zu dem Konzept „speech community“ (vgl. Swales 2016: 10). Diskursgemeinschaften nach Swales sind interessensgeleitet und zeichnen sich durch insgesamt sechs Merkmale aus (vgl. Swales 1990: 25f.), wie z. B. die für die Gemeinschaft spezifische kommunikative Verwendung von Genres bzw. Textsorten. Die Mitglieder können sich jedoch in geografischer, kultureller und sozialer Hinsicht durchaus voneinander unterscheiden (Swales 1990: 29). Eine Sprachgemeinschaft teilt hingegen „place, background, language variety and [...] social, religious, and cultural values“ (Swales 2016: 10).

das häusliche Umfeld eine Praktik verändert, ist jedoch nach wie vor fraglich. Barton/Hamilton gehen zwar davon aus, dass durch die Nutzung von Praktiken in verschiedenen Domänen auch neue, hybride Muster entstehen können (1998: 189), aber ob dies der Fall ist und wenn ja, in welchem Umfang, gilt es zu untersuchen. Zudem bleibt fraglich, ob tatsächlich nur drei Domänen existieren – erscheint die Unterteilung auf den ersten Blick doch sehr grob. Wie Bourdieu annimmt, sollten Domänen bzw. Felder nämlich nicht a priori bestimmt werden, sondern erst durch die Untersuchung des Habitus der Akteure ggfs. voneinander abgegrenzt werden, was die vorliegende Studie durch ein entsprechendes Design versucht.

Ähnlich wie Bourdieu gehen Barton/Hamilton davon aus, dass literale Praktiken kulturell und geschichtlich geprägt sind: „like all cultural phenomena, they have their roots in the past [...]“ (ebd.: 12). Deshalb erscheint es sinnvoll, Praktiken in ihrer historischen Entwicklung zu betrachten. In der vorliegenden Arbeit wird versucht, dies in den Ausführungen zum Argumentieren in den Fächern zu berücksichtigen und auch historische Entwicklungen einzubeziehen.

Die Konzeptualisierung von Barton/Hamilton und Street wird 2008 erstmalig von Andrea Linde in ihrer Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter für den deutschsprachigen Diskurs genutzt. Linde führt sechs Interviews durch, um „subjektive Sichtweisen zu Literalität und Lernen von Erwachsenen mit Schriftsprachproblemen“ (2008: 108) zu erfassen. Die Interviews wurden mittels Grounded Theory ausgewertet. Linde ermittelt so, dass u. a. Angst ein Bestandteil des Habitus sei (2008: 129), die aus der Furcht vor dem Verlust von Anerkennung oder der Zugehörigkeit zu einer Gruppe resultiere. M. E. könnte man sogar eher von Angst als Resultat der „Nicht-Beherrschung“ eines bestimmten Habitus sprechen. So beschreibt Linde: „Das Beherrschen der Schriftsprache wird als etwas so Selbstverständliches angenommen, dass das Nichtbeherrschen als pathologischer Zustand erlebt wird“ (2008: 129). Wenn die Fähigkeit lesen und schreiben zu können, innerhalb eines Feldes als normal angesehen wird, dann ist nachvollziehbar, dass Akteure, die nicht lesen und schreiben können, Angst entwickeln, dem Habitus nicht gerecht zu werden.

Etwas später führen Pabst/Zeuner (2011a) eine ethnografische Studie zur Literalität als soziale Praxis durch. Sie untersuchen das Auftreten von Schriftsprache im öffentlichen Raum im Hamburger Bezirk *Altona* durch Befragungen und durch eine Fotodokumentation. Mit der Fotodokumentation wurden mittels literaler Artefakte „Formen von Literalität als soziale Praxis in der Öffentlichkeit sichtbar gemacht und gefragt, inwiefern sie unser gesellschaftliches Bild von Schriftsprache prägen“ (Pabst/Zeuner 2011b: 38). Für die Analyse der Artefakte nutzen sie das Textanalyseraster nach Brinker (2010), fokussieren sich aber auf die Analyse externer Merkmale und bestimmen bei den internen Merkmalen lediglich die Kernaussage der Artefakte (Zeuner/Pabst 2011: 105). U. a. stellen sie fest, dass literale Artefakte im öffentlichen Raum hauptsächlich zur Kommu-

nikation und weniger zu analytischen oder heuristischen Zwecken genutzt werden (Pabst/Zeuner 2011a: 108). Mit den Artefakten wird kommuniziert, indem sie z. B. verweisen, ein bestimmtes Verhalten einfordern, etwas bezeichnen oder Nutzungsmöglichkeiten unterbreiten (Pabst/Zeuner 2011a: 107f.). In der Interviewstudie befragten sie 41 Personen zwischen 10 und 80 Jahren zu ihrem Umgang mit Literalität (Pabst/Zeuner 2011b: 38). Die Fragestellung war, „auf welche Weise Erwachsene Literalität – verstanden als Lese- und Schreibkompetenz – in ihrer Lebenswelt, in alltäglichen Verrichtungen sowie in Beruf und Freizeit nutzen und welche subjektiven Bedeutungen sie ihrem Tun beimessen“ (ebd.: 39). Die Wissenschaftler*innen ermittelten unterschiedliche literale Praktiken, z. B. das Schreiben zur Kommunikation oder das Schreiben als Selbstgespräch. Sie fassen ihre Konzeptualisierung von Literalität in einem Schaubild zusammen (vgl. Abb. 1):

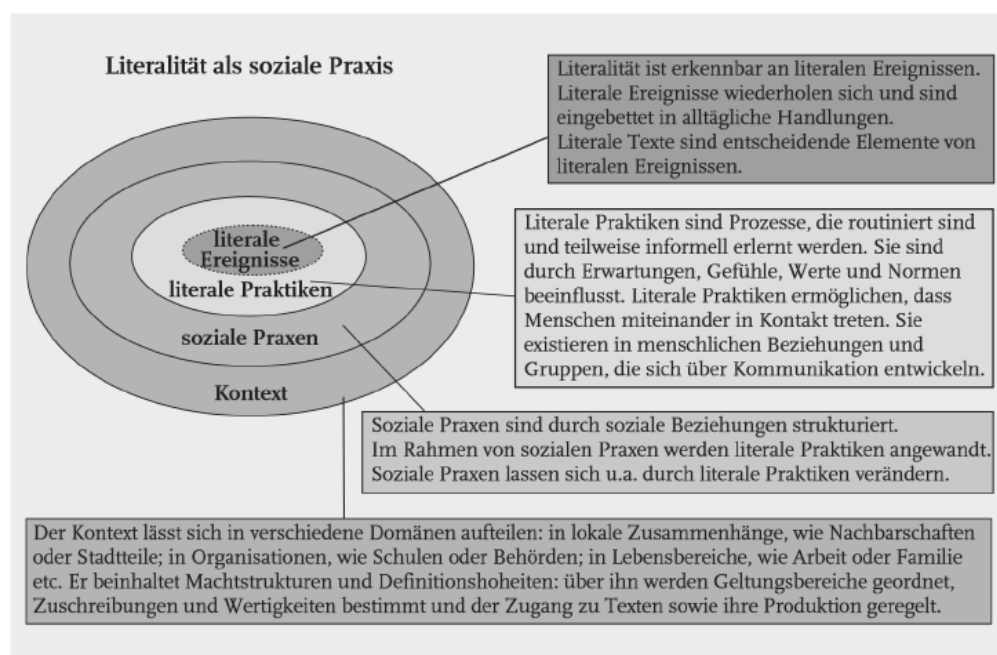


Abbildung 1: Literalität als soziale Praxis (Pabst/Zeuner 2011a: 60)

Diese Perspektive auf Literalität als soziale Praxis, die ihren Ursprung u. a. in Bourdieus Überlegungen zum Habitus hat, ermöglicht es eventuell, neue Erkenntnisse zum schriftlichen Argumentieren in der Schule zu generieren. Der Kerngedanke im Sinne der NLS ist, dass man nicht von der *einen* literalen Praktik sprechen kann, sondern dass je nach Kontext unterschiedliche literale Praktiken Verwendung finden. Übertragen auf das Argumentieren ist also die Frage, ob es *das* Argumentieren gibt oder ob sich je nach Kontext unterschiedliche Praktiken zeigen. Es soll also ausgehend von der Annahme, dass das schriftliche Argumentieren im Sinne der NLS als literale Praktik gefasst werden kann, untersucht werden, ob die Schule (als eine Domäne im Sinne Barton/Hamilton oder ein Feld im Sinne Bourdieus) oder aber die Schulfächer (als Domänen resp. Felder) die Praktik des Argumentierens bestimmen.

Um diese Frage beantworten zu können, genügt es nicht, sich auf das einzelne literale Ereignis zu fokussieren. Vielmehr muss im Sinne der NLS der gesamte Kontext des Argumentierens – der Unterrichtsdiskurs sowie die Struktur des Faches – miteinbezogen werden. Auch Winkler konstatiert, dass die situativen Bedingungen eine „wesentliche[.] Einflussgröße[.]“ (2003: 25) seien, die u. a. einen Einfluss auf die strukturelle Gestaltung haben könnten.

Eine ähnliche Herangehensweise hat Feilke (2010a) mit seinem Inklusionsmodell Wissenschaft, welches auf den Überlegungen von Hausdorf (2005) basiert. Das Inklusionsmodell sieht Textproduktion als kontextuell bedingt an. Ausschlaggebend für die Textproduktion ist zum einen der Kulturraum und die in ihm existierenden Werte, zum anderen ist der Handlungsraum Wissenschaft (Domäne) und die in ihm geltenden Normen und Konventionen zentral, genauso wie die Textproduktionssituation und schließlich auch der Textproduzent (Feilke 2010a: 220).

2.4 Zusammenfassung

Im Folgenden sollen alle zentralen Erkenntnisse aus den vorausgehenden Betrachtungen für die vorliegende Studie zusammengefasst werden, um daraus Konsequenzen für die Gestaltung der vorliegenden Studie ziehen zu können.

Zentral für die vorliegende Studie ist zum einen der Begriff des Habitus als kontextbasiertes körpergewordenes Soziales, der aber zu einem gewissen Grad unbewusst und nicht verbalisierbar ist. Deshalb werden in der vorliegenden Studie auch keine Proband*innenbefragungen durchgeführt, da davon ausgegangen wird, dass insbesondere in den Fächern *Biologie* und *Geschichte* der Habitus nicht verbalisiert werden kann.²⁷ Ebenfalls zentral erscheint der Begriff des Feldes im Sinne Bourdieus. Felder beeinflussen den Habitus der in ihnen wahrnehmenden, wissenden und handelnden Personen. Feldergrenzen können aber nicht a priori bestimmt werden, weshalb die vorliegende Studie nicht einfach davon ausgeht, dass es sich bei den Fächern *Deutsch*, *Biologie* und *Geschichte* um Felder handelt, die einen eigenen Habitus zeigen. Die Feldergrenzen werden deshalb durch den Vergleich der Praktiken erst im Zuge dieser Studie ermittelt. Ferner wird im Rahmen dieser Studie davon ausgegangen, dass es sich beim schriftlichen Argumentieren um eine literale Praktik handelt, die anhand von literalen Ereignissen (z. B. Schüler*innentexten) rekonstruiert werden kann. Eine literale Praktik ist kontextbasiert, weshalb im Rahmen dieser Studie versucht wird, den gesamten (schriftlichen) Unterrichtsdiskurs zu erfassen und zu berücksichtigen. Aufgrund der kontextuellen Bedingtheit der Praktik werden deshalb nicht nur Schüler*innentexte erhoben, sondern es werden zudem Lehrwerke, Curricula sowie Aufgabenstellungen, Erwartungshorizonte und Beurteilungen von den Fachlehrer*innen miteinbezogen, um den Kontext best-

²⁷ Ausschlaggebend ist dafür, dass Textsorten in diesen Fächern i. d. R. kein Lernziel, sondern eher Lernmedium sind.

möglich zu berücksichtigen. Ebenfalls entscheidend ist das rekonstruktive Ermitteln bzw. Vorgehen. Dieser Studie liegt das Verständnis zu Grunde, dass eine Praktik nicht a priori bestimmt werden kann, sondern anhand von literalen Ereignissen rekonstruiert werden muss. Gleichzeitig sind die literale Praktik und der Habitus aber auch historisch bedingt, weshalb in den nun folgenden Kapiteln verschiedene (auch historische) Perspektiven auf das Argumentieren (in den Fächern) eingenommen werden sollen.

3 Historische Betrachtung des Argumentierens

Der fachliche Habitus muss im Sinne Bourdieus und im Sinne der NLS als einverleibte Geschichte angesehen werden. Es ist also sinnvoll bzw. notwendig, die historische Entwicklung des Argumentierens allgemein (Kapitel 3.1 - 3.6) und die Geschichte des Argumentierens in den Schulfächern *Deutsch*, *Biologie* und *Geschichte* (Kapitel 4.3.1 - 4.3.3) zu betrachten.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Argumentieren ist sehr umfangreich, da die Ursprünge des Argumentierens bis zur Philosophie der Antike zurückverfolgt werden können. Die Auseinandersetzung ist dabei durch ein „spannungsreiches Verhältnis zwischen Logik, Dialektik und Rhetorik gekennzeichnet“ (Deppermann 2006: 11). Als spannungsreich kann dieses Verhältnis bezeichnet werden, weil es teilweise von einem Zusammenwirken, einem sich abgrenzen und auch von Verdrängungen geprägt war/ist (Deppermann 2006: 11). Die lückenlose Aufarbeitung dieser Vergangenheit würde den Rahmen dieser Arbeit überschreiten, zumal in vielen anderen Abhandlungen die historische Entwicklung bereits ausführlich dargestellt wird (so z. B. im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Rhetorik bei Winkler 2003: 171ff.). Deshalb sollen im Folgenden lediglich einzelne (m. E.) für diese Arbeit zentrale Momente zusammenfassend dargestellt werden.

Betrachtet man die verschiedenen Abhandlungen sowie Definitionen von Argumentieren, so fällt auf, dass die Begriffe *Argumentieren*, *Argumentation*, *Argument* in vielfältigster Weise Verwendung finden, woran man vielleicht schon erkennen kann, dass die Fragen rund ums Argumentieren noch nicht abschließend geklärt sind.

In der Darstellung der traditionellen (Aussagen-)Logik wird mit dem Begriff *Argument* auf die Makrostruktur verwiesen. Bayer (2007) bezeichnet die Makrostruktur hingegen als *Argumentieren*. In einigen Darstellungen wird mit *Argument* zudem lediglich eine stützende Aussage bezeichnet.

Diese verschiedenen Konzeptualisierungen sollen im Folgenden näher betrachtet werden, wobei im Sinne der historischen Aufarbeitung mit der (formalen) Logik begonnen wird.

3.1 Argumentieren im Sinne der (klassischen) Begriffslogik

Argumentieren kann unter anderem auf die (klassische) Begriffslogik²⁸ zurückgeführt werden. Zumindest bezieht sich Toulmin mit seinem Argumentationschema explizit auf die Logik bzw. grenzt sich in Teilen von ihr ab (vgl. Toulmin

²⁸ Der Begriff *Logik* ist eine Art Oberbegriff für eine Vielzahl an unterschiedlichen logischen Theorien. Zum Teil wird Aristoteles mit der *formalen Logik* in Verbindung gebracht, zum Teil wird der Terminus *klassische Logik* oder *Begriffslogik* (Leisegang 1973: 41) hierfür präferiert. In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff *klassische Begriffslogik* genutzt, um eine Verbindung zur modernen formalen Logik nach Frege zu vermeiden.

2003 [1958]: 100). Im Sinne der klassischen Logik ist das Ziel einer Argumentation nicht das Überzeugen eines Adressaten, sondern die Gültigkeit eines Schlusses. In Anlehnung an unter anderem Kapp (1965) kann Aristoteles (384-322 v. Chr.) als der eigentliche Begründer der Logik angesehen werden.²⁹ In der „*Analytica priora*“ beschäftigt sich Aristoteles mit der Logik und prägt den Begriff *Syllogismus* als deduktiven Schluss. Ein Syllogismus ist

eine Rede, in der, wenn bestimmte (Sachverhalte) gesetzt sind, ein von den gesetzten (Sachverhalten) verschiedener (Sachverhalt) sich mit Notwendigkeit dadurch ergibt, daß / die gesetzten (Sachverhalte) vorliegen. (Aristoteles, *Analytica Priora* (I), 24b18)

Der Syllogismus, mithin die klassische Begriffslogik, kann also als das Verwenden von Gesetzmäßigkeiten zur Klärung von Sachverhalten angesehen werden. Dabei ist zentral, dass diese allgemeinen Strukturen des Syllogismus unabhängig von ihrem Inhalt und ihrem Kontext als verbindlich gelten: „Sie sind für alle denkbaren Aussagen in gleicher Weise gültig“ (Neumann 2011: 300).

Im Sinne der Logik muss zudem keine Strittigkeit des Sachverhaltes vorliegen (Krelle 2014: 4-5). Die Aussagen eines Arguments setzten sich im Sinne der (klassischen) Begriffslogik nach Aristoteles aus „drei Termini“³⁰ zusammen, die sich „so zueinander verhalten, daß der letzte im mittleren als einem Ganzen (enthalten) ist und der mittlere im ersten als einem Ganzen entweder (enthalten) ist oder nicht (enthalten) ist“ (Aristoteles, *Analytica Priora* (I), 25b32). Als Beispiel für einen Syllogismus können folgende „Termini“ gelten:

Alle B sind C
Alle A sind B
Also sind alle A C

Die drei Termini bezeichnet Aristoteles auch als Prämissen und Konklusion (Aristoteles, *Analytica Priora* (I), 41b36), „wobei für Prämissen und Konklusion die Beziehung der logischen Folgerung realisiert ist“ (Kindt 1988: 4). Nach der logischen Darstellung fungiert keine zusätzliche Prämisse als Schlussprinzip, die es ermöglicht von einer Prämisse A auf die Konklusion zu schließen (wie es bei Toulmin vgl. Kapitel 3.4 vorgesehen ist), sondern das Prinzip des *modus ponens*³¹ (vgl. Öhlschläger 1979: 111). Damit so ein Schluss möglich ist, müssen die Prämissen alle wahr sein. Für diese Art der Prämissen wird auch der Begriff *apodeiktischer Syllogismus* verwendet, mit dem letztendlich nur auf bereits Bekanntes geschlossen werden kann. Ludwig Wittgenstein und dann auch

²⁹ Es ist jedoch anzumerken, dass diesbezüglich keine Einigkeit besteht, dieser Diskurs im Rahmen dieser Arbeit aber nicht umfassend beleuchtet werden kann. Oehler (1966) sieht z. B. Platon als Initiator der Logik an. Grieder (1962), Mansfeld (1964) und Kłowski (1970) versuchen den Ursprung der Logik weiter zu verfolgen und finden ihn bei den Lehrgedichten des Vorsokratikers Parmenides.

³⁰ Aristoteles nutzt zunächst die Begriffe *Mittelterminus* und *Außentermini*.

³¹ Der Begriff *Modus ponens* wird im Rahmen der Aussagenlogik genutzt, um die deduktive Schlussregel, die im Beispiel gezeigt wird, zu bezeichnen (vgl. Bucher 1998: 98).

Toulmin kritisieren genau diese Beschränkung des Syllogismus: „Alle Sätze der Logik sagen aber dasselbe. Nämlich nichts“ (Wittgenstein 1922: 5.43) Hierin liegt der Unterschied zur modernen Logik, nach der auch ein Aushandeln auf fiktiver, hypothetischer Ebene möglich ist.

Aristoteles unterscheidet zunächst drei Arten („Figuren“)³² des Syllogismus, denen er verschiedene Modi zuordnet. „Um sich die gültigen Syllogismen zu merken, haben die Logiker der Spätscholastik künstliche Wörter gebildet, die die verschiedenen Modi darstellen“ (Bucher 1998: 141), so z. B. *Barbara*.

3.2 Argumentieren im Sinne der Dialektik

Aristoteles nimmt neben dem in Kapitel 3.1 behandelten *apodeiktischen* Syllogismus noch den *dialektischen* und den *eristischen* Syllogismus an. Die Formen unterscheiden sich hinsichtlich der Prämissenart voneinander. Beim apodeiktischen Syllogismus sind die Prämissen wahr. Dialektische Syllogismen sind solche, deren Prämissen anerkannte Meinungen (*endoxa*) darstellen. Eristische Syllogismen weisen einen Defekt auf und kommen in sophistischen Streitgesprächen vor (vgl. Malink 2021: 404ff.). Dialektik im Sinne Aristoteles ist eine Art Zwiegespräch, das das eigentliche Argumentieren fördern soll. Das Zwiegespräch startet mit einer Frage. Auf diese Frage muss der Antwortgeber eine Wahl zwischen Bejahen und Verneinen treffen. Der Fragende muss sodann die Position des Antwortgebers angreifen. Der Fragende ist bemüht, zu beweisen, dass die Antwort falsch ist, indem er Prämissen ermittelt, aus denen sich sein Beweisziel deduzieren lässt. In der Vorstellung von Dialektik scheint bereits eine Verbindung zur Rhetorik auf, mithin zur Rede und Gegenrede.

Sokrates und Platon, als Vertreter der Philosophie, hatten ein grundlegend anderes Verständnis von Argumentation als die Rhetoriker. Nach der Philosophie geht es beim Argumentieren vordergründig um Erkenntnis (Winkler 2003: 171). So habe Sokrates das individuelle Urteil als oberste Instanz in Zweifel gezogen und das eigene Urteil stets kritisch betrachtet (Helferich 1992: 22, zit. n. Winkler 2003: 173). Deshalb habe er mit der Argumentation auch keine persuasiven Zwecke verfolgt, um andere von seinem Urteil zu überzeugen. Das Erfassen des eigenen Wissens und das Kennenlernen der eigenen Wissensgrenzen waren vielmehr das Ziel. Das Kennenlernen „der Grenzen der eigenen Erkenntnisfähigkeit geschieht bei Sokrates im Dialog“ (Winkler 2003: 173), wobei der Ausgangspunkt dieser Dialoge immer eine Frage ohne unmittelbare Antwort war. Am Ende der Dialoge haben die Dialogpartner oftmals ihre eigenen Wissensgrenzen gesehen. Nach Winkler sind die sokratischen Dialoge deshalb Beispiel für interpersonales heuristisches Argumentieren (ebd.: 173). Auch Platon folgt diesem Verständnis, nutzt für die Methode, die im Erkenntnisdialog genutzt

³² „Bei Aristoteles finden sich nur die ersten drei Figuren. Die vierte Figur wurde im Mittelalter hinzugefügt“ (Ender 2023: 55).

wird, den Begriff Dialektik und stellt klar, dass nur durch die Diskussion gegenteiliger Meinungen wahre Erkenntnis erzielt werden kann (Helferich 1992: 31, zit. n. Winkler 2003: 173).

Die Bedeutung der Dialektik für das Erkennen der Wahrheit spiegelt sich wider in antiken Redelehren (Unterteilung der *argumentatio* in *probatio* und *refutatio*) und, daraus hervorgehend, auch in Schemata bis heute gelehrter Aufsatzarten: Die sog. dialektische Erörterung im Deutschunterricht übernimmt Rede und Gegenrede des dialektischen Dialogs. (Winkler 2003: 173-174)

Auch Aristoteles beschäftigte sich – wie oben bereits angedeutet - mit der Dialektik. In diesem Rahmen ist auch das Werk *Topik* zu betrachten, in dem sich Aristoteles mit der Gültigkeit von Schlüssen beschäftigte.

Leitfaden der Thesenprüfung (*skepsis*) sind die in den mittleren Büchern II-VII der *Topik* gesammelten sprachlich-sachlichen Gesetzmäßigkeiten (*topi*), mit deren Hilfe zu einem gegebenen Satz Prämissen konstruiert werden können, aus denen auf die Widerlegung des Satzes geschlossen werden kann. (Prima-vesi 2021: 224)

So kann die *Topik* bei der Bildung gültiger deduktiver Schlüsse im Rahmen dialektischer Argumentationen helfen. Die *Topik* bei Aristoteles ist eine „praktische Methode der Stofffindung für die argumentative Beweisführung eines Redners“ (Konerding 2008: 124). Aristoteles unterscheidet zwischen einem strengen wissenschaftlichen Syllogismus und den rhetorischen Schlussverfahren, den sog. Enthymemen. In seiner Schrift zur *Topik* unterscheidet er dabei zwischen „allgemeinen“ und „besonderen“ *Topoi* bei rhetorischen Schlussmustern. Als allgemein gelten ihm solche *Topoi*, die ganz unabhängig vom Gegenstand angewendet werden können, z. B. Ursache und Wirkungszusammenhang.

3.3 Argumentieren im Sinne der Rhetorik

Nach Kopperschmidt (2000) gilt die Rhetorik als „historische Mutterdisziplin“ (2000: 11) der Argumentationsforschung. Im Sinne der Sophisten geht es beim Argumentieren nicht um die Klärung von Sachverhalten, sondern vordergründig um das Überzeugen des Adressaten. Im Zuge der Entwicklung der attischen Demokratie ging es „also darum, andere durch Reden zu überreden oder zu überzeugen. Wer dazu fähig war, der war ein erfolgreicher Redner und gehörte zur Elite, die die Macht im Staat ausübte“ (Winkler 2003: 172). Diese Art der Rede und die damit verfolgten Zwecke (Machtausübung) standen jedoch schon in der Antike in der Kritik (vgl. Kapitel 3.2).

Aristoteles hat nicht nur in der klassischen Logik einen entscheidenden Einfluss genommen, sondern auch in der Rhetorik. Sein Werk *Rhetorik*³³ gilt „als das »bedeutendste aller existierenden Lehrbücher« zur Rhetorik“ (Hommel 1965: 2614 zit. n. Ottmers 2007: 1). Aristoteles ging es bei seinen Überlegungen zur

³³ Z. B. Aristoteles: Aristoteles Rhetorik. Übers. und erl. v. Cristof Rapp. 2. Halbband. In: Rapp, Cristog (Hrsg.): Aristoteles Werke in deutscher Übersetzung. Berlin, Boston 2022.

Rhetorik jedoch nicht im Sinne der Sophisten um die Überzeugung eines Adressaten, sondern er untersuchte auf einer Metaebene, wie die Menschen zu Erkenntnissen kommen und von Meinungen zu überzeugen sind (Winkler 2003: 174). Aristoteles Lehrbuch begründet dadurch die Rhetorik als wissenschaftliche Disziplin (Ottmers 2007: 2). Besonders ist eben, dass er die Prozesse des Argumentierens analysierte und die Verwandtschaft zur Dialektik herausstellte, also eine Verbindung zur Logik herstellte. So kommt Winkler (2003) zu dem Schluss, dass Argumentieren „bei Aristoteles [eine] sowohl epistemisch-heuristische als auch kommunikativ-persuasive Funktion“ (Winkler 2003: 176) hat.

Diese Kombination von beiden Funktionen wurde bereits in der Antike zum Teil kaum wahrgenommen (wenn man die Kritik von Platon an der Rhetorik z. B. betrachtet; Platon Gorgias 463a-b), wurde aber im Verlauf der Zeit vollständig aufgelöst und die Rhetorik zum Teil als sprachliche Manipulation degradiert.

Aristoteles unterscheidet im Sinne der Rhetorik drei Redegattungen (*genera orationis*) voneinander: die Beratungsrede (*genus deliberativum*), die juristische oder Gerichtsrede (*genus iudiciale*) und die Lobrede (*genus demonstrativum*) (Götttert 2009: 21). Die politische Rede als Form der Wechselrede kann als die dialogische Paradegattung der Rhetorik gesehen werden. Sie hatte zum Ziel, „Mehrheiten unter den stimmberechtigten Zuhörern zu finden, um letztlich politische Entschlüsse fassen und Handlungsanweisungen geben zu können“ (Ottmers 2007: 18). Die juristische Rede ähnelt der politischen Rede in der Wechselform von Rede des*der Ankläger*in und des*der Verteidiger*in und dem Ziel, eine Entscheidung herbeizuführen (Ottmers 2007: 18). Die Lobrede kann als „Sonderfall im rhetorischen Lehrgebäude“ (Ottmers 2007: 20) bezeichnet werden.

Nicht in Rede und Gegenrede wird der Redegegenstand erörtert, sondern in Form eines Monologs, der zudem keine Meinungsbildung, Entscheidungs- oder Urteilsfindung anstrebt, sondern in dem es allein um die Präsentation, um die – im eigentlichen Wortsinn - <<Zurschaustellung>> einer Sache oder einer Person geht. (Ottmers 2007: 20)

Die Arbeitsschritte des Redners sind im Sinne Aristoteles einerseits in Prozesse zu unterscheiden, die die *Gedanken (res)* betreffen und andererseits in Prozesse, die die *Sprache (verbum)* betrachten. Götttert hat hierzu die in Abbildung 2 gezeigte Visualisierung erstellt.

Bearbeitungsphasen				
Gedanken (<i>res</i>)			Sprache (<i>verbum</i>)	
Erfindung der Gedanken (<i>inventio</i>)	Gliederung der Gedanken (<i>dispositio</i>)	Memorieren der Rede (<i>memoria</i>)	sprachliche Darstellung der Gedanken (<i>elocutio</i>)	Vortrag der Rede (<i>pronuntiatio</i>)

Abbildung 2: Bearbeitungsphasen des Redners (Götttert 2009: 29)

Insgesamt sieht die Reihenfolge vor, dass der Redner zunächst Argumente sammelt (*inventio*), dann diese gliedert (*dispositio*). Danach erfolgt die Ausarbeitung der Rede (*elocutio*). Das Verinnerlichen der Rede ist dem eigentlichen Vortrag vorgelagert.

Insbesondere die Phase der *inventio* ist ausschlaggebend, da sie auch prägend für die spätere Gestaltung (*dispositio*) ist und sich nur feinere Unterschiede in den Gestaltungen tatsächlich auftun (Götttert 2009: 40). Die meisten Reihenfolgen orientieren sich an der *inventio*. Die *inventio* wird nach Götttert folgendermaßen gegliedert:

Erfindung der Gedanken			
Einleitung (<i>exordium</i>)	Schilderung des Sachverhalts (<i>narratio</i>)	Begründung (<i>argumentatio</i>)	Schluss (<i>peroratio</i>)
aufmerksam machen lernbereit machen geneigt stimmen (<i>prooemium</i>) schmeicheln (<i>insinuatio</i>)	Kürze Klarheit Glaubwürdigkeit	Zeichen (induktive) Beispiele (deduktive) Gründe	Entrüstung Wehklage

Abbildung 3: *Inventio* nach Götttert (2009: 30)

Diese Reihenfolge der *inventio* ist auch heute noch in Vorschlägen zur argumentativen Themenentfaltung zu erkennen. In manchen didaktischen Strukturvorgaben zeigt sich jedoch die Form, wie sie Quintilian entwickelte, da bei seiner Reihenfolge noch ein Abschnitt mit der Widerlegung der Gegenargumente eingefügt wurde (Götttert 2009: 30). All diese Teile weisen im Sinne der Rhetorik einen hohen Adressatenbezug auf. In der Einleitung sollte z. B. ermittelt werden, welche Einstellung der Adressat zum Sachverhalt hat (Götttert 2009: 31). In Abbildung 3 sind die drei Arten von Argumenten (*argumentatio*) zu erkennen. Das sind zum einen „Zeichen (Anzeichen, Indizien), Beispiele (induktive Argumente) und Gründe (deduktive Argumente)“ (Götttert 2009: 35), wobei Götttert behauptet, dass die deduktiven Gründe in der Rhetorik die triftigsten waren. Durch das deduktive Schließen wird eine Verbindung zum Syllogismus hergestellt. Allerdings erlauben Alltagsfälle „kaum jemals strenge Ableitungen [...]“. Bevorzugt sind hier Kurzformen sowie andere Reduktionen des Syllogismus, die als Enthymeme bezeichnet werden“ (Götttert 2009: 36).

Im Verlauf der Zeit nahm die Wichtigkeit der Rhetorik immer weiter ab. Im 18. Jahrhundert kommt es schließlich zu einem Niedergang der Rhetorik in allen europäischen Ländern (vgl. Ottmers 2007: 5)³⁴, was sich vermutlich auch auf

³⁴ Etwas anders sieht es Till, der nicht von einem Verfall sprechen würde: „Ohne Zweifel verliert sie als Schulrhetorik im Verlauf des Jahrhunderts ihre sozialhistorische Basis, doch einzelne Theorieelemente der Rhetorik werden im Kontext neu entstandener Disziplinen wie der Psychologie oder der Ästhetik theoretisch neu gefasst“ (Till 2008: 128).

die Aufsatzvermittlung im Unterricht (vgl. Kapitel 4.3.1.1) auswirkte und zu einer Entrhetorisierung der Aufsatzarten führte (Baurmann/Ludwig 1990: 16). Eine wichtige Entwicklung, die vielleicht gerade auch auf das Argumentieren in den Naturwissenschaften einen entscheidenden Einfluss genommen hat.

Erst im Laufe des 20. Jahrhunderts kam es wieder zu einer ›Renaissance‹ der Rhetorik, seit den 1930er-Jahren im angloamerikanischen Kulturraum (new rhetoric), seit den 1950-er Jahren im französischen und seit den 60er Jahren auch im deutschsprachigen Raum (Ottmers 2007: 5).

Die moderne Argumentationsforschung hat unter anderem 1985 mit Toulmins Veröffentlichung von *The Uses of Argument* und mit der Veröffentlichung von Perelman/Olbrechts-Tyteca (1969) begonnen. Perelman/Olbrechts-Tyteca haben sich insbesondere mit der Klassifikation von Argumentationstypen, Formulierungsmöglichkeiten und der Auswahl von Prämissen und weniger mit der Struktur von Argumentationen beschäftigt. Den strukturellen Fokus legt hingegen Toulmin. Diese moderne strukturelle Argumentationsbetrachtung soll nun im Folgenden thematisiert werden.

3.4 Moderne Argumentationsforschung: Modell von Toulmin

Wie oben bereits angeführt, wurde der Anstoß für eine pragmatische Auseinandersetzung mit dem natürlich sprachlichen Argumentieren und damit der Beginn der modernen Argumentationsforschung mit Beiträgen des englischen Philosophen Stephen E. Toulmin (2003 [1958]) und Perelman/Olbrechts-Tyteca (1969) gegeben – auch wenn Toulmin selbst später konstatiert, dass Aristoteles eigentlich „more of a pragmatist, and less of a formalist, than historians of thought have tended to assume“ (Toulmin 2003 [1958]: viii) war. Schließlich hat Aristoteles im Rahmen der Dialektik auch wahrscheinliche Prämissen behandelt (s. hierzu Kapitel 3.2). Toulmin wie Perelman/Olbrechts-Tyteca grenzen sich von der Logiktradition ab und versuchen, die Sprachwirklichkeit zu beschreiben, wobei sie eher deskriptiv anstatt präskriptiv vorgehen. Mittlerweile findet insbesondere das Toulmin-Schema eine starke Verwendung in unterschiedlichen disziplinären Forschungen und wird zum Teil auch präskriptiv verwendet, indem z. B. Studien das Schema nutzen, um Argumentationen hinsichtlich ihrer Qualität und Vollständigkeit zu beurteilen.

Interessant ist die Auseinandersetzung von Toulmin mit feld-spezifischen und feld-unabhängigen Elementen einer Argumentation. Es ist nicht eindeutig, ob Toulmin sich mit dem Begriff des Feldes an den Begriff von Bourdieu anlehnt, da Toulmin den Ursprung seines Begriffes nicht expliziert. Es ist aber festzustellen, dass das Argumentationsmodell von Toulmin starken Einfluss auf die Untersuchung und das Verständnis von Argumentationen in ganz unterschiedlichen Disziplinen genommen hat, z. B. in der Textsortenlinguistik (vgl. Brinker/Cölfen/Pappert 2014: 73f.), aber auch in der Vermittlung/Beurteilung von Argumentationskompetenzen, z. B. in der Deutschdidaktik (vgl. Rezat

2014: 5f.), der Mathematikdidaktik (Schwarzkopf 2015: 39), in der Geschichts-
didaktik (Mierwald/Brauch 2015b: 219) und in der biologiedidaktischen For-
schung (Kramer 2009; Heitmann/Tiemann 2013; Dawson/Venviell 2009: 1421)
genommen. Diese disziplinenübergreifende Relevanz ist bzw. war möglich, weil
Toulmin bestrebt war, Elemente zu identifizieren, die feldunabhängig („field-in-
variant“ Toulmin 2003 [1958]: 15) für alle Argumentationen gelten. Neben den
feld-unabhängigen Elementen geht Toulmin aber auch – und das grenzt sein
Vorgehen ebenfalls von der Logiktradition ab – von Elementen aus, die feld-
abhängig sind (vgl. Toulmin 2003 [1958]: 15). Feld-abhängig sind nach ihm z. B.
Kriterien der Gültigkeit von u. a. *conclusions* (vgl. ebd.: 33) oder *backings*
(ebd.: 96).³⁵ Anders gesagt bestimmt sich die Gültigkeit einer Schlussregel nach
dem Feld, in dem sie verwendet wird (vgl. Hannken-Illjes 2005: 221). Dies ver-
sucht Toulmin, mit dem Auszug aus folgenden Beispielen deutlich zu machen:

‘Petersen is a Swede, so he is presumably not a Roman Catholic’ belongs to a
forth field [...] ‘This creature is a whale, so it is (taxonomically) a mammal’ be-
longs to a sixth. (2003 [1958]: 14)

Dabei ist die Begründung der Unterschiedlichkeit nicht struktureller, sondern in-
haltlicher Natur. Was in einem Feld als möglich oder gültig gilt, ist folglich nach
Toulmin feldspezifisch. Auch wenn Toulmin sich tatsächlich mit dem Begriff des
Feldes an Bourdieu anlehnen sollte, so wird er der Theorie der Praxis nach
Bourdieu nicht gänzlich gerecht bzw. scheint der Begriff des Feldes bei Toulmin
doch ein anderer zu sein, da er die Feldspezifik lediglich auf inhaltliche Ele-
mente beschränkt und den Habitus mit seinen Handlungs- und Wahrnehmungs-
komponenten in seiner Gänze nicht berücksichtigt. Die Beschränkung auf in-
haltliche Elemente hinsichtlich der Bestimmung der Feldabhängigkeit mag evtl.
an Toulmins Orientierung an juristischen Argumentationen liegen. In der Juris-
prudenz werden unterschiedliche Fälle (Fälle des öffentlichen Rechts versus
Fälle des Zivilrechts), also unterschiedliche Inhalte, verhandelt. Toulmin wollte
durch diese Orientierung an der Jurisprudenz ein feldübergreifendes Modell der
Argumentation erstellen. So ist z. B. das Gutachten im Studium der deutschen
Rechtswissenschaften unabhängig vom (inhaltlichen) Bereich (öffentliches
Recht versus Zivilrecht) strukturell gleich aufgebaut.³⁶ Toulmin gibt zwar an,
dass es evtl. kleinere Variationen im Aufbau gebe, „but the outline will be the
same in most types of case“ (2003 [1958]: 16). Man könnte nun Toulmin vor-
werfen, dass er die Feldergrenzen a priori bestimmt und davon ausgeht, dass
die unterschiedlichen Bereiche (z. B. Strafrecht und Zivilrecht) unterschiedliche

³⁵ Erduran/Jiménez-Aleixandre beschreiben feldabhängig wie folgt: “‘what counts’ as
data, warrants or backing are field-dependent (Erduran/Jiménez-Aleixandre
2008: 15).

³⁶ Toulmins Beispiel: „There must be an initial stage at which the charge or claim is
clearly stated, a subsequent phase in which evidence is set out or testimony given in
support of the charge or claim, leading on to the final stage at which a verdict is given,
and the sentence or other judicial act issuing from the verdict is pronounced“ (2003
[1958]: 16).

Felder darstellen, ohne dies empirisch rekonstruiert zu haben. Die Rechtswissenschaft könnte nämlich insgesamt nur ein Feld im Sinne Bourdieus darstellen. Es wäre folglich interessant gewesen, wenn Toulmin seine Überlegungen auf den Vergleich von Rechtswissenschaften mit z. B. Sozialwissenschaften begründet hätte. Zudem behauptet er einfach, dass die Struktur gleich sei, gibt zwar einschränkend zu bedenken, dass es evtl. kleine Unterschiede gebe, diese nimmt er aber nicht als zentral an. Es ist jedoch fraglich, wie er zu diesem Schluss kommt.

Toulmin hat auf der Grundlage der Analyse einzelner argumentativer Sätze sein Modell entwickelt, das die Annahme einiger Philosophen, dass „any significant argument can be put in formal terms: not just a *sylllogism* [...] but a rigidly demonstrative deduction“ (Toulmin 2003 [1958]: vii) widerlegen sollte. Bei der Analyse von Argumentationen verbleibt Toulmin auf Satzebene und betrachtet nicht die Makrostruktur oder den situativen Kontext (vgl. ebd.: 87).

Toulmin geht von unterschiedlichen Funktionen von Argumenten aus, legt jedoch in seiner Abhandlung einen Schwerpunkt auf „justificatory arguments“ (ebd.: 12), die folgendes Ziel hätten: „formal defence of an outright assertion“ (ebd.: 12). Toulmin beschreibt die Situation und das Ziel ebenfalls so: „we have an opinion about one of these problems, and [...] we wish to show its justice“ (ebd.: 17). Es scheint, als gehe es Toulmin lediglich um das Aufzeigen der Schlüssigkeit und weniger um persuasives Argumentieren, wodurch er in der Tradition der Logik und des klassischen Syllogismus verbleibt. Persuasives Argumentieren bedeutet nämlich, das Gegenüber zu einer „Einstellungs- oder Verhaltensänderung zu bewegen“ (Winkler 2003: 45), wobei der Begriff im Deutschen zwei Bedeutungsnuancen vereint. Zum einen das Überzeugen und zum anderen das Überreden. Das Überreden richtet sich nach Winkler anders als das Überzeugen „weniger an die ratio als an Gefühle; es tritt dem Adressaten näher, indem es beispielsweise drängt, taktiert etc.“ (2003: 45). Das bedeutet wiederum, dass beim persuasiven Argumentieren nicht so sehr die Klärung der Sache fokussiert wird, sondern die Rolle des Adressaten an Bedeutung gewinnt. Bei Toulmin scheint jedoch das Überzeugen im Sinne des Anführens von „einleuchtende[n] Gründe[n] [...], also Mittel[n], die sich an den Verstand des Adressaten richten“ (Winkler 2003: 45) im Zentrum zu stehen und weniger das Überreden. Toulmin beschreibt, das Finden der (für einen selbst) richtigen Konklusion, als ein Erreichen eines „happy state“ (2003 [1958]: 19). Gibt jedoch auch zu bedenken, dass das Erreichen nicht immer möglich sei. Insgesamt zeigt er auch hiermit eine Fokussierung auf einen Kommunikationspartner. Toulmin erwähnt zwar verschiedene Kommunikationspartner („the claims of the candidates“ 2003 [1958]: 19; „challenger“ (2003 [1958]: 95), aber er fokussiert nicht den Streit/Disput oder die Diskussion zwischen ihnen mit dem Ziel, das Gegenüber zu überzeugen, sondern lediglich die Darbietung einer plausiblen Argumentation für das Gegenüber. So erläutert er, dass bei einer Argumentation evtl. festgestellt wird, „we have still not satisfied our challenger“ (2003

[1958]: 95), weil dieser zum Beispiel die Frage stellt „but why do you think that?“ (2003 [1958]: 96). Dabei wird deutlich, dass es um das Zufriedenstellen des Gegenübers, mithin um die Plausibilität, geht und nicht so sehr um das Überzeugen.

Ausgangspunkt einer Argumentation ist nach Toulmin ein Problem (vgl. Toulmin 2003 [1958]: 16), für das es verschiedene Lösungsmöglichkeiten gibt (vgl. Toulmin 2003 [1958]: 17). Bei einer Argumentation müssten alle möglichen Konklusionen berücksichtigt werden: „in dealing with any sort of problem, there will be an initial stage at which we have to admit that a number of different suggestions are entitled to be considered“ (ebd.: 17). Der Begriff „possibility“ (ebd.: 17) ist nach Toulmin in dieser Phase entscheidend, denn nur wenn ein Aktant unterschiedliche Konklusionen als möglich ansehe, würde er/sie die Notwendigkeit sehen, die Belege und Stützungen für und gegen die Konklusionen zu überprüfen (ebd.: 17). Ob der Ausgangspunkt einer Argumentation immer die Möglichkeit von verschiedenen Konklusionen ist, ist jedoch fraglich. Für einige Fälle trifft dies sicherlich zu. Andere Situationen nehmen evtl. ihren Ausgangspunkt in der Markierung der Strittigkeit durch den Kommunikationspartner. Winkler (2003) betont, dass es nicht ausreichend sei, dass es auf eine Frage mehrere mögliche Antworten gebe, sondern dass beim Argumentieren noch hinzukommen müsse, dass „das Fragliche strittig“ (2003: 33) sei. Interessant sind dann jedoch die Beispiele, die Toulmin wählt, weil diese m. E. keine unterschiedlichen Lösungsmöglichkeiten/Konklusionen vorsehen: Ist das Tier ein Säugetier? Oder ist Person X britischer Staatsbürger? Beide Fragestellungen haben nach den zur Beurteilung heranzuziehenden Maßstäben (Klassifikation von Säugetieren und Staatsrecht) eine richtige bzw. eine falsche Konklusion. Es geht in diesen Fällen lediglich um das Ermitteln der richtigen Konklusion. Bei diesen Beispielen wird deutlich, dass situative Aspekte bei der Beurteilung von Argumentationen doch – anders als Toulmin es annahm – eine Rolle spielen und sie nicht wirklich außer Acht gelassen werden können.

Das Modell sieht nun folgende Bestandteile vor (vgl. Abb. 4): Im Unterschied zur Logiktradition haben nach Toulmin nicht alle Sätze, aus denen auf die Konklusion³⁷ (*claim*) geschlossen werden soll, die gleiche Funktion. Sie sind mit anderen Worten nicht alle als Prämissen zu verstehen, von denen logisch auf die Konklusion geschlossen werden soll, sondern es wird nach Toulmin (2003

³⁷ Toulmin spricht selbst von Assertion, weshalb der Begriff Behauptung m. E. hier eigentlich besser passt.

[1958]: 97) zwischen Stützungen (*backing*; B), Schlussregeln³⁸ (*warrant*; W) und Daten (*data*; D)³⁹ unterschieden.

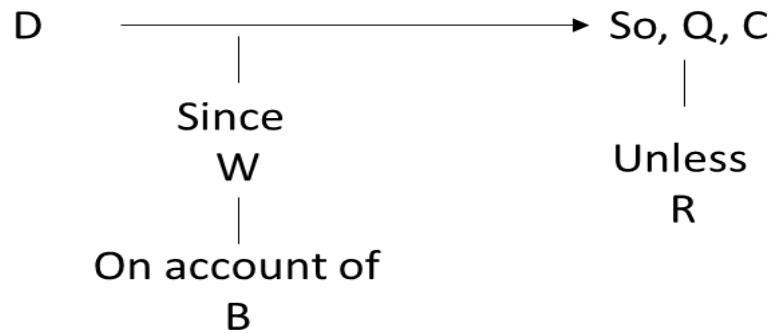


Abbildung 4: Argumentationsmodell von Toulmin (2003 [1958], S. 97)

Warrants sind nach Toulmin hypothetische Aussagen „bridgelike statements“ (ebd.: 98; Toulmins Beispiel: „A man born in Bermuda will generally be a British subject“ ebd.: 97). Die *backings* sind hingegen „categorical statements of fact“ (ebd.: 98). In dem Beispiel von Toulmin könnten z. B. Gesetzestexte zitiert werden. Toulmins Argumentationsmodell ist auf dem logischen Ansatz begründet (vgl. Toulmin 2003 [1958]: 6).⁴⁰ Aber durch die Betrachtung praktischer Argumente (vgl. 2003 [1958]: 110), erweitert er den logischen Ansatz des klassischen Syllogismus (zwei Prämissen und ein Schluss) um generische („wahrscheinliche“) Prämissen und damit um besondere Topoi im Sinne Aristoteles (vgl. Kapitel 3.2). Im Gegensatz dazu stehen Topoi allgemeiner Natur wie Ursache und Wirkung (vgl. Gardt 2012: 71), die für den Syllogismus zentral sind. Analytische Argumente enthalten in ihren Prämissen (*backings*) die Informationen, die auch in der Konklusion enthalten sind. Sie sind mit anderen Worten tautologisch (vgl. Toulmin 2003 [1958]: 116). Die 1. Prämisse in der Logiktradition unterstellt eine Verallgemeinerung. Diese Verallgemeinerung „aber ist der Tod für die Gewinnung von neuem Wissen, weil man dann immer ein abgeschlossenes Universum des unveränderlich ‚Wahren‘ lebt“ (Göttert 1978: 14). Toulmin öffnet deshalb die Argumente und lässt auch substantielle Argumente zu (2003 [1958]: 116). Anders als die deduktiven Schlüsse werden bei diesen Argumenten auch Schlüsse zugelassen, die nicht notwendigerweise aus den Prämissen folgen. Sie „können gar nicht logisch stringent sein, weil sie sich an

³⁸ Kindt kritisiert diese deutsche Übersetzung für *warrant*, da „den *warrant*-Beispielen von Toulmin sofort [anzusehen ist], dass es sich bei ihnen nicht um Schlussregeln, sondern um generalisierte Aussagen, also um Gesetzesaussagen bzw. Aussagen über Sachverhaltsregularitäten handelt“ (Kindt 2008: 149). Schlussregeln beziehen sich hingegen im Sinne der Logiktradition auf Regeln, mit deren Hilfe man Schlussfolgerungen ziehen kann, wie z. B. mit dem *modus ponens* (vgl. Kindt 2008: 149).

³⁹ „Der Begriff ‚Datum‘ ist nicht im objektivistischen Sinne zu verstehen; als Daten können die Aussagen gelten, die in einem konkreten Text von dem Emittenten als Tatsachenfeststellungen (Ursachen, Motive, Gründe usw.) angeführt werden“ (Brinker/Cölfen/Pappert 2014: 73).

⁴⁰ „Der Terminus ‚Konklusion‘ (lat. *conclusio*) stammt aus der traditionellen Logik und bezeichnet dort den Schlusssatz im Syllogismus (d. h. die logische Folgerung aus zwei Prämissen“ (ebd.: 73).

die Lösung von Problemen wagen, die mit den Mitteln analytischer Argumentation nicht einmal zugänglich wären“ (Kopperschmidt 2000: 21). Deshalb wird beim Modell von Toulmin der Wahrscheinlichkeitsgrad (Geltungsgrad), mit dem von den Daten auf die Konklusion geschlossen werden kann, mit einem sog. Modaloperator (*qualifier*, *Q*; z. B. *wahrscheinlich*, *vermutlich*, *vielleicht* usw.) angegeben (vgl. Toulmin 2003 [1958]: 93). Ausnahmebedingungen (*rebuttals*, *R*), die die Gültigkeit der Schlussregel einschränken, sieht Toulmin ebenfalls in seinem Modell vor (vgl. Toulmin 2003 [1958]: 93). *Rebuttals* beschreibt Toulmin als „exceptional conditions which might be capable of defeating or rebutting the warranted conclusion“ (ebd.: 94). „Exceptional conditions“ sind keine Gegenargumente im engeren Sinne, sondern sind Einschränkungen oder Ausnahmebedingungen. Bei dem von Toulmin angeführten Beispiel bzw. der Frage: Ist Harry britischer Staatsbürger? geht es um einen klassischen Fall des öffentlichen Rechts. Bei der Klärung der Frage werden nicht Pro- und Kontraargumente abgewägt, sondern der Sachverhalt wird unter den Gesetzestext subsumiert, um eine plausible Schlussfolgerung zu erhalten. Anders wäre der Fall evtl., wenn die Frage lautet: Soll die Zeitumstellung abgeschafft werden? Was bei den Fragen deutlich wird, ist, dass es bei der von Toulmin gewählten Fragestellung um keinen wirklich strittigen Sachverhalt (bei dem es unterschiedliche Meinungen geben kann) geht, sondern um einen Sachverhalt, zu dem es gemäß der gültigen Gesetzesvorlage und den zugrunde liegenden Tatsachen eine „richtige“ Konklusion gibt. Bei der zweiten Fragestellung ist dies nicht der Fall. Hier gibt es kein „richtig“ oder „falsch“, beide Konklusionen (Pro und Kontra) haben jeweils Argumente für sich. Diese zwei Strukturkomponenten (*qualifier* und *rebuttal*) wurden in der traditionellen Logik nicht berücksichtigt (vgl. Kindt 2008: 148). Diese Erweiterung bei Toulmin ist natürlich eine ganz entscheidende Neuerung, denn in der Praxis sind die genutzten Prämissen oftmals erfahrungsgebunden, wodurch die Ergebnisse normalerweise lediglich wahrscheinlich sind (vgl. Göttert 1978: 14). Der *qualifier* ermöglicht es mithin die Konklusion in ihrem epistemischen Status zu modifizieren („The conclusion of this argument is only tentative“ (Toulmin 2003 [1958]: 101). Toulmin lässt zwar in seinem Modell „modal qualifiers“ (Toulmin 2003 [1958]: 93) und „rebuttals“ (ebd.: 94) zu, das Modell ist jedoch trotzdem dem klassischen Syllogismus ähnlich, da der Adressat mit seinen möglichen Gegenargumenten nicht explizit mitbedacht wird. Der vorgenommene Schluss wird zwar epistemisch modalisiert und es werden eventuell auch Ausnahmen zu dem Schluss formuliert. Es werden aber keine Gegenargumente miteinbezogen, es wird nicht explizit abgewogen und aufgrund des Abwägens ein Schluss gefällt (auch wenn Toulmin dies als Initiation/Ausgangspunkt generell annimmt, so nimmt er dieses Element nicht explizit in sein Modell mit auf). Letztendlich steht bei dieser Art der Argumentation die These/Position bereits fest und es werden passende Argumente gesucht, die die These schlüssig/plausibel machen. Das Schlüssige macht die Argumentation dann evtl. in einem zweiten Schritt überzeugend. Wenn man das Beispiel von Brinker/Cölfen/Pappert (2014: 74) betrachtet, das das Modell von

Toulmin verdeutlichen soll, so fällt z. B. auf, dass die Konklusion nicht explizit als Positionierung kenntlich gemacht wurde, ferner die Strittigkeit nicht markiert ist:

These/Konklusion (C)

Hans ist deutscher Staatsbürger.

Datum/Argument (D)

Hans wurde in Deutschland geboren.

Schlussregel (W)

Wenn jemand in Deutschland geboren wurde, dann ist er in der Regel deutscher Staatsbürger.

Stützung der Schlussregel (B)

Aufgrund der folgenden Gesetze...

Modaloperator (Q)

Vermutlich

Ausnahmebedingung (R)

z. B. beide Eltern waren Ausländer. (Brinker/Cölfen/Pappert 2014: 74)

Diese Unsicherheit werde durch die beiden Begriffe *claim* und *conclusion* verstärkt, die offenlassen, ob es sich um eine Folgerungshandlung oder aber um eine Behauptungshandlung handelt (vgl. Kindt 2008: 151f.). Des Weiteren gibt Toulmin an, dass die Konklusion und die Angabe von Daten notwendiger Bestandteil einer Argumentation seien. Sie bilden sozusagen „die Grundlage des argumentativen Textes“ (Brinker/Cölfen/Pappert 2014: 74). Backing und warrants können hingegen auch implizit verbleiben: “the backing of the warrant we invoke need not be made explicit – at any rate to begin with: the warrants may be conceded without challenge, and their backing left understood” (ebd.: 98).

Es ist folglich festzuhalten, dass Toulmin die Strittigkeit eines Sachverhaltes nicht als Bedingung für eine Argumentation ansieht. Dadurch verbleibt eine Nähe zum klassischen Syllogismus, weshalb das Modell einer monologischen und keiner dialogischen Vorstellung von Argumentationen entspricht (vgl. Pohl 2007).

3.5 Monologische versus dialogische Konzeptualisierung

Da es aufgrund der langen Tradition des Argumentierens eine Fülle an Argumentationsdefinitionen gibt, soll in den Kapiteln 3.5 und 3.6 der Versuch unternommen werden, eine Übersicht über verschiedene Definitionen zu erlangen, indem die Konzeptualisierungen unter zwei Perspektiven betrachtet werden, die sich in der Historie als zentrale Gegensätze herausgestellt haben. Zum einen soll unterschieden werden, ob dem Begriff eine monologische (eher der Logiktradition entsprechende) oder aber eine dialogische (eher der Rhetoriktradition entsprechende) Konzeptualisierung zugrunde liegt (diese Unterscheidung nehmen auch Pohl 2007 und Plantin 2005 vor). Zum anderen werden in Kapitel 3.6 die Argumentationsbegriffe unter der Perspektive der Weite (des Umfangs) des Begriffs betrachtet, um zu erfassen, inwiefern mit den Begriffen versucht wird,

sich von naheliegenden Handlungen abzugrenzen oder dies gerade nicht zu tun. In Tabelle 1 werden verschiedene Argumentationsbegriffe den Polen monologisch und dialogisch zugeordnet.

Tabelle 1: Überblick über monologische und dialogische Konzeptualisierungen des Argumentierens

Monologische Konzeptualisierung	Dialogische Konzeptualisierung
Toulmin (2003 [1958])	van Eemeren/Grootendorst (1984)
Josef Klein (1987)	Blair/Johnson (1987)
Öhlschläger (1980)	Perelman/Olbrechts-Tyteca (1969)
Wolfgang Klein (2015 [1980])	Völzing (1979a)
Kienpointer (1992)	Eggler (2006)
Brinker/Cölfen/Pappert (2014)	Freemann (2011)

Toulmins Modell ordnen Pohl (2007) und Plantin (2005: 19), wie oben bereits erwähnt, der monologischen Konzeptualisierung zu. Pohl erkennt die „Neuartigkeit“ des Modells durch das Erlauben einer zweiten Prämisse, dem Hinzufügen der Modaloperatoren und dem Einbeziehen von Ausnahmebedingungen an. Zudem sei es in diesem Modell möglich, weitere Stützungen anzugeben „backing of the warrants“ (Pohl 2007: 335), wodurch die Plausibilität verstärkt werden kann.“ Letztendlich erfahre das Argumentieren dadurch allerdings nur eine epistemische Öffnung. Die sprachlichen Tätigkeiten von mindestens zwei Dialogpartnern werden in dem Modell hingegen nicht abgebildet (ebd.: 341). Es berücksichtigt folglich nicht die dialogische Struktur des Argumentierens. Gegenargumente werden nämlich in dem Modell von Toulmin nicht berücksichtigt. Diese sollten aber für eine überzeugende Argumentation vom Schreiber antizipiert und sodann entkräftet werden. Auch die Strittigkeit eines Sachverhalts als Ausgangspunkt einer Argumentation wird in dem Modell nicht thematisiert. Aufgrund dieser Aspekte wird das Modell den monologischen Ansätzen in Tabelle 1 zugeordnet.

Pohl ist der Ansicht, dass die monologische Konzeptualisierung des Toulmin-Modells durch die eigentliche dialogische Fundiertheit des Argumentierens aufgebrochen wird. Dies lasse sich zum Beispiel an den „modal qualifiers“ erkennen. Diese seien eigentlich aufgrund der generischen Prämissen (Obersätze, die nicht auf einem strengen Inklusionsverhältnis beruhen) überflüssig. Es bedarf nicht der zusätzlichen Markierung, dass eine Konklusion nur wahrscheinlich ist. In Alltagsargumentationen werden Konklusionen sprachlich jedoch nicht nur abgeschwächt, sondern gerade auch verstärkt (z. B. *wahrscheinlich* versus *mit Sicherheit* etc.) (ebd.: 340). Insbesondere die Verstärkung hat einen rhetorischen Grund, der in der Überzeugung des Adressaten liegt. Dieser Aspekt

wäre aber bei Toulmins Modell gar nicht notwendig, da ansonsten keine dialogischen Aspekte berücksichtigt werden, sondern lediglich monologische. Beim monologischen Argumentieren mit einer epistemischen Funktion müsse sich ein Schreiber/Sprecher aber nicht selbst von seiner Meinung überzeugen.⁴¹ Kopperschmidt vertritt eine ähnliche Auffassung, wenn er sagt:

In der Regel sind Menschen weit mehr an ihren eigenen Meinungen und deren faktischer Geltung interessiert als an dem argumentativen Legitimationsnachweis ihrer Meinung. Argumentieren ist nämlich eine viel zu anstrengende und riskante Sache, als dass man sie betreiben würde, wenn man nicht müsste. (Kopperschmidt 2000: 8)

Öhlschläger grenzt sich mit seiner theoretischen Konzeptualisierung des Argumentierens zwar von der Logiktradition ab, indem er beim Argumentieren von Schlusspräsuppositionen ausgeht, die den Schluss von den Prämissen zur Konklusion rechtfertigen bzw. stützen (1980: 158). Gleichzeitig vertritt er ebenfalls eine monologische Konzeptualisierung des Argumentierens, da er in seiner Definition nicht von der Dialogizität spricht, sondern lediglich von der Stützung einer in Frage stehenden Behauptung, mithin von einer monologischen Auseinandersetzung.

Da Brinker/Cölfen/Pappert (2014) für die Bestimmung einer argumentativen Themenentfaltung vom Toulmin-Modell ausgehen, sind sie ebenfalls einer monologischen Konzeptualisierung zuzuordnen.

Kienpointer untersucht Alltagsargumentationen und geht in Anlehnung an Toulmin von einem Basisschema aus, das jeder Argumentation zugrunde liege. Dieses besteht aus einer Konklusion und einem Argument sowie der zugrunde liegenden Schlussregel, weshalb das Modell auch der monologischen Konzeptualisierung zugeordnet wird. Interessant ist, dass Kienpointer (1992: 234ff.) zwischen „kontextabstrakten“ und „kontextspezifischen“ Argumentationsschemata unterscheidet und versucht, eine semantische Typologie kontextabstrakter Argumentationsmuster der Alltagsargumentation zu erstellen. Kienpointer beschreibt selbst, dass die Abgrenzung der Muster aufgrund der oftmals impliziten Schlussregel Probleme aufwirft (1992: 235). Zudem seien manche Muster „doppeldeutig“ (ebd.: 236) und es gebe kaum nutzbare semantische Forschungsansätze zur Erfassung der Wort-, Satz- und Textsemantik (ebd.). Kienpointers Lösung dieser Probleme ist die Befolgung verschiedener Kriterien. Dabei nutzt er u. a. explizit klassifizierende Äußerungen der Probanden zur Einordnung (ebd.: 237). Zum anderen nutzt er „auch nicht explizit klassifizierend gebrauchtes lexikalisches Material in den Gesprächsbeiträgen“ (ebd.: 238). Darunter ver-

⁴¹ Allerdings könnte man argumentieren, dass man auch beim epistemischen Schreiben (auch wenn nicht dominant), versucht sich selbst (als Adressat) von seiner Lösung zu überzeugen. In Form eines inneren Monologes (im Sinne der self-deliberation bei Perelman/Olbrechts-Tyteca 1969). Weshalb auch hier modal-qualifiers auftreten könnten.

steht Kienpointer „indicator words“ wie Partikeln oder Konnektoren. Für die Einordnung nutzt er zudem den verbalen und situativen Kontext (ebd.: 238). Dies überrascht, da Kienpointer ja eigentlich kontextabstrakte Muster erfassen will. Bei Betrachtung dessen, was Kienpointer jedoch unter Kontext versteht, wird deutlich, dass er lediglich die Einbettung von Äußerungen in einen größeren sprachlichen Kontext, also vorausgehende Äußerungen und folgende Äußerungen, meint. Die Verbindlichkeit der Topi beruht nach Kienpointer auf der Akzeptanz innerhalb einer Sprechgemeinschaft. Sprechgemeinschaft fasst er dabei sehr weit und versteht darunter alle Sprecher, „die eine Varietät einer Einzelsprache sowie Interaktionsnormen und Weltwissen“ (Kienpointer 1992: 46) teilen.

Joseph Klein (1978) unterscheidet die Sprechhandlungen *Erklären-warum*, *Rechtfertigen* und *Begründen* voneinander. Dies sind nach Klein alles konklusive Sprechhandlungen. Das Begründen hat dabei am ehesten eine Nähe zum Argumentieren, weil nach Klein, das Begründen „das Stützen des Wahrheitsanspruchs für den Inhalt einer Behauptung“ (1978: 19)⁴² ist. Beim Begründen liegt ein Sonderfall vor, weil Begründen mit der Sprachhandlung *Behaupten* verknüpft wird. Nach Klein wird der propositionale Gehalt der Behauptung begründet (ebd.: 27). Klein hat ein weites Verständnis von Behaupten und fasst darunter repräsentative, kommissive, expressive und konklusive Sprechhandlungen (ebd.: 31). Interessant ist, dass Klein, die Handlung des Begründens mit einer Markierung der Strittigkeit durch ein Gegenüber in Verbindung bringt („Das ist nicht wahr“ ebd.: 27), er mithin die Strittigkeit (wenn auch implizit) als ein zentrales Merkmal des Begründens anzusehen scheint. Trotzdem berücksichtigt Klein in seinen Überlegungen keine Gegenargumente oder die Funktion des Überzeugens eines Adressaten und ist deshalb auch einer monologischen Konzeptualisierung zuzuordnen.

Wolfgang Kleins Konzeptualisierung ist auch eher einem monologischen Verständnis zuzuordnen, da er davon ausgeht, dass es eine reine monologische Realisierung geben könnte, die von einer kollektiven (dialogischen) Realisierung abzugrenzen ist: „Demnach unterscheide ich individuelle (monologische) und kollektive (oder im weiten Sinne dialogische) komplexe sprachliche Handlungen“ (2015 [1980]: 109). Folglich geht er nicht davon aus, dass auch der monologischen Realisierung eine dialogische Fundierung zugrunde liegt. So erläutert er z. B. auch, dass das Strittige beim individuellen Argumentieren nicht markiert werden müsste:

Bei individuellen Argumentationen fällt es gleichsam aus der Argumentation als komplexer sprachlicher Handlung heraus, daß etwas strittig wird und unstrittig wird. Etwas anders gesagt: es ist nicht Teil der individuellen Argumentation, daß eine Aufgabe gestellt wird, und daß ein Argument, das als Lösung der Auf-

⁴² Später spezifiziert er *Wahrheitsanspruch* nochmal und führt aus, dass Begründen, „das Stützen von – u. U. modalisierten – Ansprüchen in der Wahrheitsdimension“ (ebd.: 36) sei.

gabe entstanden ist, akzeptiert wird. Bei kollektiven Argumentationen spielt hingegen der Prozeß der Entstehung von Strittigem und der Beseitigung des Strittigen eine wichtige Rolle. (ebd.: 113)

Er unterscheidet ferner zwischen privatem und öffentlichem Argumentieren. Beim privaten Argumentieren könne theoretisch alles infrage gestellt werden. Dies sei hingegen bei öffentlichen Argumentationen nicht möglich, da durch die Institution festgelegt werden würde, was überhaupt in Frage gestellt werden darf (2015 [1980]: 111).

Es gibt jedoch auch einige Wissenschaftler*innen, die von einer dialogischen Fundiertheit ausgehen. Wie oben bereits deutlich wurde, geht Pohl (2014) von einer dialogischen Fundiertheit aus. Denn

[o]hne das Einwirken eines – realen oder fiktiven – Dialogpartners besteht für den Sprechenden (oder Schreibenden) in der Regel keine Motivation, einen Wechsel der kommunikativen Ebene vorzunehmen: Sich selbst über die eigenen Beweggründe zu belehren, ist unnötig, sich selbst durch eine bekannte Schlussfolgerung zu überzeugen zu wollen, ist unmöglich. (ebd.: 290)

Das Einwirken eines Dialogpartners wird insbesondere im medial mündlichen Austausch relevant. Für die mediale Schriftlichkeit ist die Situation eine andere, da der Adressat die Strittigkeit nicht direkt markieren kann. Es ist folglich fraglich, wie die Strittigkeit im schriftlichen Argumentieren markiert wird bzw. werden kann.

Perelman und Olbrechts-Tyteca (1969) grenzen sich mit ihrem Werk *The New Rhetoric* klar von der Logiktradition ab und vertreten ein dialogisches, dialektisches Konzept vom Argumentieren. Mit dialektisch meinen sie nicht nur eine Form der Argumentation, die mögliche Prämissen (Meinungen) umfasst, sondern eine Form, die die Adressaten berücksichtigt: „it is in terms of an audience that an argumentation develops“ (1969: 5). Dabei beziehen sie sich nicht nur auf mündliche Argumentationen, sondern auch (bzw. insbesondere) auf schriftliche (ebd: 6). „Every speech is addressed to an audience and it is frequently forgotten that this applies to everything written as well“ (ebd.: 6f.). Damit meinen Perelman/Olbrechts-Tyteca, dass insbesondere beim schriftlichen Argumentieren die Antizipation und die Vorstellung der Adressatenschaft notwendig seien, um diese letztendlich zu überzeugen (1969: 19).

Völzing (1979a) betrachtet das medial mündliche Argumentieren und verfolgt deshalb eine dialogische Konzeptualisierung.

Im Gegensatz zu naturwissenschaftlichen Argumentationen, in denen ein Beweis mit Hilfe von kausalen Schritten durchgeführt werden kann, zeichnen sich Argumentationen im sozialen Bereich (und auch solche auf dem Gebiet der Sozialwissenschaften) dadurch aus, daß der Übergang von einer Kategorie zur anderen nicht mit logischer Notwendigkeit erfolgt, daß es z. B. immer Zweifel in der Anerkennung der Anwendung dieser oder jener Norm auf den vorliegenden Tatbestand geben kann. (1979a: 39)

Van Eemeren/Grootendorst (1984) gehen ebenfalls von einer dialogischen Struktur des Argumentierens in mündlichen Diskussionen aus. Sie beziehen den Kommunikationspartner explizit in ihre Überlegungen mit ein und bezeichnen ihn als „rational judge“ (1984: 5). Als „rational judge“ wird der Kommunikationspartner auch vom Gegenüber wahrgenommen, der seine eigenen Aussagen danach prüfen würde, ob sie dem Urteil des Partners standhalten. „In our view this means that argumentation has to be seen as part of a bilateral process“ (1984: 9). Einen zugrunde liegenden bilateralen Prozess nehmen sie aber nicht nur in einer face-to-face Kommunikationssituation an, sondern auch in einer monologischen Situation: „This can also apply where only one person is involved [...] Self-consultation in this way often takes place where it is necessary to anticipate the possible reactions of others [...]“ (1984: 9).

Auch Blair/Johnson (1987) vertreten ein dialektisches Konzept („Argumentation as dialectical“), das auf Aristoteles Idee eines dialektischen Austausches zwischen einem Fragenden und einem Antwortenden zurückgeht (1987: 45). Anlehnend an diese Überlegungen bezeichnet Freemann (2011) Argumentieren als eine „basic dialectical situation“ (2011: 40). Ausgangspunkt für die Betrachtung sind zwar mündliche Gesprächssituationen, aber Freemann bezieht diese zugrundeliegende dialektische Ausgangssituation auch auf das monologische Argumentieren. Auch diese seien in ihrem Ursprung dialektisch (2011: 44).

Eggler (2006) geht von einer dialogischen Situierung aus, da er annimmt, dass beim Argumentieren die Konklusion bestritten werden muss bzw. eine Strittigkeit als Ausgangspunkt gegeben sein muss (2006: 5). Zudem erweitert er das Toulminsche Modell um Gegenargumente, um der Dialogizität (er spricht von *Argumentationsraum*) gerecht zu werden (2006: 31).

Winkler (2003) geht von zwei unterschiedlichen Formen des Argumentierens aus. Einer dialogischen, interpersonalen Form und einer monologischen, intrapersonalen Form (2003: 27). Die intrapersonale Form habe dabei eine epistemisch-heuristische Funktion (2003: 27). „Kommunikator und Rezipient sind diesem Verständnis nach identisch, der Sender kommuniziert gewissermaßen mit sich selbst“ (Winkler 2003: 27).

Es zeigt sich, dass viele Wissenschaftler*innen vordergründig die Handlungen eines Kommunikationspartners berücksichtigen, mithin von einer monologischen Struktur des Argumentierens ausgehen. Betrachtet man jedoch die Rhetorik-Tradition, tritt die dialogische Struktur in den Vordergrund.

3.6 Weiter versus enger Argumentationsbegriff

Neben der Unterscheidung zwischen monologischen und dialogischen Konzeptualisierungen des Argumentierens lassen sich die Konzeptualisierungen danach unterscheiden, ob ihnen ein enges oder weites Verständnis vom Argumentieren zugrunde liegt (vgl. Tab. 2). Es lässt sich feststellen, dass den monologischen Konzeptualisierungen (vgl. Kapitel 3.5) oftmals ein weiter Argumentationsbegriff zugrunde liegt. Bei den monologischen Konzeptualisierungen

wird u. a. der Adressat nicht berücksichtigt, sondern ähnlich wie beim klassischen Syllogismus nur ein Kommunikationspartner fokussiert. Dadurch zeigen diese Konzeptualisierungen eine Nähe zu einem weiten Argumentationsverständnis. Die weiten Konzeptualisierungen sehen nämlich auch das (einseitige bzw. monologische) Erklären oder Begründen als eine Form des Argumentierens an.

Tabelle 2: Überblick über Vertreter*innen eines weiten bzw. engen Argumentationsverständnisses

Enger Argumentationsbegriff	Weiter Argumentationsbegriff
Perelman/Olbrechts-Tyteca (1969)	Toulmin (2003 [1958])
Öhlschläger (1980)	Josef Klein (1987)
Wunderlich (1980)	Götttert (1978)
Rudolph (1983)	Eggs (1996)
Spiegel (1999)	Bayer (2007)
Eggler (2006)	Brinker/Cölfen/Pappert (2014)

Argumentieren ist z. B. nach Josef Klein (1987) und auch nach Götttert (1978: 20) als eine Art Oberkategorie zu verstehen, die verschiedene sprachliche Handlungen umfasst. Nach Klein gehören zum Argumentieren z. B. unterschiedlichste konklusive Sprechhandlungen wie *Erklären-Warum*, *Begründen*, *Rechtfertigen* und *Folgern* (1987: 1). Götttert hat ebenfalls einen weiten Argumentationsbegriff: „Ob man Argumentationen vom Typ der Erklärung oder der Rechtfertigung vor sich hat: gemeinsam ist ihnen die Zuordnung von These und Begründung“ (Götttert 1978: 2). Eggs (1996) hat auch ein weites Verständnis und sieht es lediglich als Bedingung des Argumentierens an, dass ein Problem vorliegt (1996: 622). Er nimmt verschiedene Argumentationsschemata an, so z. B. auch die *definitio*, die er bei einem explikativen Fachtext, bei dem es um die Darstellung des Ingenieurwesens geht, als gegeben ansieht (1996: 632), was zeigt, dass er die Handlungen *Erklären*, *Beschreiben* und *Argumentieren* nicht klar voneinander abgrenzt. Bayer (2007) beschreibt das Argumentieren mit den Handlungen Begründen und Rechtfertigen und grenzt sie ebenfalls nicht voneinander ab: „Wir argumentieren, um Behauptungen zu begründen oder Entscheidungen zu rechtfertigen“ (2007: 18).

Ein engeres Verständnis haben die Wissenschaftler*innen, die versuchen, das Argumentieren von anderen sprachlichen Handlungen, wie z. B. dem Erklären klar abzugrenzen. Auch Brinker/Cölfen/Pappert (2014) versuchen das Argumentieren eng zu fassen und differenzieren z. B. zwischen einer argumentativen und einer explikativen Themenentfaltung (vgl. Kapitel 4.3.1.4.3). Winkler behauptet zudem, dass Brinker auch heuristische Zwecke des Argumentierens beachte, indem er eine explikative Themenentfaltung annehme (vgl. Winkler

2003: 49). So konkludiert Winkler (2003): „Das Ziel explikativer Themenentfaltung bei Brinker korrespondiert demnach mit der des heuristischen Argumentierens“ (2003: 49). Dies ist jedoch fraglich, da Winkler hier den situativen Kontext bzw. den möglichen Ausgangspunkt einer Argumentation (Strittigkeit des Sachverhaltes) außer Acht lässt. Bei einer Erklärung liegt evtl. kein strittiger Sachverhalt (keine *res dubia*) vor bzw. müsste dies zunächst einmal geklärt werden. Zudem führt Winkler selbst an, dass es strukturell kaum Unterschiede zwischen der explikativen und der argumentativen Themenentfaltung bei Brinker gebe (2003: 9). Diese Ähnlichkeit liegt m. E. darin begründet, dass Toulmin sein Modell auf den klassischen Syllogismus gründet und diesen lediglich um generische Prämissen erweitert. Die Konzeptualisierung von Toulmin verbleibt jedoch monologisch, und bei der Konzeptualisierung ist zudem davon auszugehen, dass Toulmin die Funktion einer Argumentation als heuristisch fasst (was in Kapitel 4.3.1.4.2 zu zeigen sein wird). Insgesamt sind deshalb die Unterschiede beider Entfaltungsmuster marginal. Auch Pohl (2007) befindet, dass

das Toulminsche Modell zu unspezifisch ausfällt: Auf seiner Grundlage ergibt sich nämlich kein nennenswerter Unterschied zwischen einerseits Argumentieren resp. Schlussfolgern und andererseits Auslegen, Deuten oder auch Interpretieren. (2007: 342)

Aufgrund der kaum vorliegenden Unterscheidung von Handlungsmustern wird die Konzeptualisierung von Brinker/Cölfen/Pappert und von Toulmin in Tabelle 2 einem weiten Verständnis zugeordnet.

Perelman und Olbrechts-Tyteca (1969) grenzen sich von der Logiktradition ab und nehmen insbesondere die Strittigkeit als zentrales Merkmal des Argumentierens an: „The domain of argumentation is that of the credible, the plausible, the probable“ (ebd.). Dies grenzt das Argumentieren von anderen Handlungen ab, weshalb ihre Konzeptualisierung eher dem engen Verständnis zugeordnet wird.

The very nature of deliberation and argumentation is opposed to necessity and self-evidence, since no one deliberates where the solution is necessary or argues against what is self-evident. (Perelman/Olbrechts-Tyteca 1969: 1)

Öhlschläger (1980) grenzt hingegen *Begründen* und *Erklären* vom *Argumentieren* ab, indem er Begründen und Erklären der Handlung des Schließens zuordnet und das Argumentieren dem Stützen (1980: 152). Für Öhlschläger bedeutet Argumentieren „etwas, das in Frage steht, zu stützen“ (1980: 152).

Wunderlich sieht den Unterschied in den Handlungen nicht so sehr in deren Strukturen (sie gehen alle zurück auf den *modus ponens*), sondern eher in deren semantischen Gehalt: „Erklärt werden Tatsachen, begründet werden Einstellungen“ (1980: 116). Einerseits ist dem zuzustimmen, denn oberflächlich scheinen die Handlungen ähnlich zu sein. Andererseits greift die semantische Differenzierung nur scheinbar, denn viele wissenschaftliche Erkenntnisse wur-

den durch das In-Frage-Stellen von „Tatsachen“ erzielt. Das heißt, auch vermeintliche Tatsachen können begründet und Einstellungen erklärt werden. Spiegel (1999) lehnt sich an die Unterscheidung von Wunderlich an und unterscheidet zwischen einem engen und einem weiten Begriffsverständnis – auch wenn sie sich mit ihren Überlegungen auf den mündlichen Diskurs bezieht. So führt sie aus, dass sich das Argumentieren im engeren Sinne auf eine Quaestio, d. h. eine Frage bzw. etwas Strittiges, beziehe. Das „Argumentieren im weiteren Sinne umfaßt auch Sprachhandlungen des Erklärens von Sachverhalten, die nicht strittig [...] sind, aber nach deren Ursache gefragt wird“ (1999: 17-18).

Auch Eggler (2006) vertritt einen engen Argumentationsbegriff, da er u. a. die Handlungen (konklusive Sprechhandlungen) *Erklären* und *Folgern* vom *Argumentieren* abgrenzt. Für das Argumentieren sei die Strittigkeit einer Aussage ausschlaggebend (2006: 5). Werden hingegen „Gründe (d. h. Ursachen) für von niemandem bestrittene Tatsachen (d. h. Wirkungen) genannt, hat man es mit einer ERKLÄRUNG zu tun“ (2006: 5-6).

Rudolph grenzt Handlungen voneinander ab, indem sie die kommunikative Ebene betrachtet. Argumentieren liegt ihrer Ansicht nach nur vor, wenn es einen kommunikativen Ebenenwechsel gibt und bestimmte Indikatoren für eine Argumentation sprechen (Rudolph 1983: 120). Dieser Ebenenwechsel liege vor, wenn die Handlung des Behauptens und nicht deren Inhalt begründet wird (Rudolph 1983: 96). Dieser Ansatz passt zum Konzept der IDS-Grammatik (vgl. auch Kapitel 5.1.1.4), zwischen unterschiedlichen Gründen bzw. kommunikativen Ebenen zu unterscheiden: Den propositionalen Gründen, die auf propositionaler Ebene angeführt werden, und den Gründen des *Modus dicendi*, die auf diskursiver Ebene wirken. Damit versucht die IDS-Grammatik das Phänomen zu erfassen, dass Sätze denselben Sachverhalt entwerfen können, doch zu verschiedenen Handlungen genutzt werden und sie aber ebenso verschiedene Sachverhalte entwerfen können, die aber zu gleichartigen Handlungen genutzt werden (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997a: 599). Um jedoch ermitteln zu können, ob es sich bei gegebenen Sätzen um unterschiedliche Handlungen handelt, bedarf es – wie es Rudolph ebenfalls angibt – verschiedener Indikatoren. Die IDS-Grammatik nutzt hierzu formale und funktionale Indikatoren, wobei sie zu bedenken gibt, dass es schwer ist, eine Zusammenstellung aller Mittel, die die kommunikative Funktion anzeigen, zu erstellen. Denn einerseits handelt es sich dabei zum Teil um nicht klar abgegrenzte Ausdruckseinheiten, und andererseits entspricht die durch die Mittel angezeigte kommunikative Funktion oft nicht der Funktion, die sich durch kontextuelle Informationen ermitteln lässt (ebd.: 600). Hiermit hat die IDS-Grammatik m. E. einen zentralen Aspekt angeführt. Um die kommunikative Ebene und damit letztendlich auch die Funktion von Handlungen bestimmen zu können, bedarf es, ganz im Sinne Bourdieus und seiner Vorstellung von Praktiken, kontextuellen Informationen. Es lassen

sich mit anderen Worten nicht a priori sprachlichen Mitteln bestimmte Funktionen zuweisen. Deshalb werden im Rahmen dieser Arbeit kontextuelle Informationen zur Analyse der sprachlichen Mittel genutzt.

4 Habitus und Argumentieren in den (Schul-)Fächern

Nach Bourdieu können Felder bzw. Feldgrenzen nicht einfach so festgelegt werden. Deshalb kann auch nicht davon ausgegangen werden, dass es sich bei den Fächern *Deutsch*, *Biologie* und *Geschichte* tatsächlich um verschiedene Felder handelt, sondern es bedarf der Ermittlung der Feldergrenzen. Auch Adamzik (2018: 164) stellt fest, dass

Fächer nicht vorgegebenen Wirklichkeitsbereichen entsprechen, sondern zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt und in Bezug auf den jeweils erreichten Stand von Arbeitsteilung und Diskussion in konkreten Gesellschaften zu bestimmten Zwecken gesetzte Einheiten sind.

Um den Grenzen der Fächer näherzukommen, soll im Folgenden überprüft werden, ob es bereits empirische Erkenntnisse über das Bestehen von Fächergrenzen, Domänen- bzw. Feldergrenzen im Sinne Bourdieus innerhalb der Institution Schule gibt.

In der Institution Schule herrscht in der Regel das sogenannte Fächerprinzip vor. Das heißt, dass u. a. die Institution Grenzen zwischen Fächern im Vorhinein festlegt. Bei diesen festgelegten Grenzen kann es sich nun um schwach klassifizierte⁴³ Grenzen (im Sinne Bernsteins 1996) handeln, die Praktiken innerhalb der Fächer könnten also ähnlich bzw. gleich sein. Bevor nun ein Blick auf die Erforschung der Fächergrenzen und deren Auswirkungen auf die Praktiken innerhalb der Fächer gerichtet wird, soll die Erforschung der Disziplinen⁴⁴ innerhalb von Hochschulen betrachtet werden, da neben der besseren Erforschung dieses Bereiches der Schluss naheliegt, Schulfächer würden aus universitären Disziplinen abgeleitet werden. Vielleicht lassen sich also Erkenntnisse aus der Disziplinenforschung auf die Erforschung von Schulfächern übertragen.

4.1 Hochschulische Disziplinen und Habitus

Der fachliche Habitus in der Institution Schule wurde wie gesagt bisher wenig erforscht (vgl. Willems 2007: 21). Der Fokus lag vielmehr auf der Untersuchung hochschulischer Disziplinen (vgl. u. a. Liebau/Huber 1985; Engler 1993; Kröger 2011). Bei einer zunächst oberflächlichen Betrachtung universitärer Disziplinen und deren Praktiken, fällt auf, dass Vertreter*innen einer Disziplin oftmals eine

⁴³ Näheres hierzu folgt unter Abschnitt 4.1.

⁴⁴ Der Terminus *Disziplin* wird zum Teil mit unterschiedlicher Bedeutung verwendet (vgl. Ernst 2018: 75; Heintz/Merz/Schumacher 2004: 39). Einerseits wird der Begriff für „organisatorisch zusammengefasste Einheiten im Hochschulsystem“ (Willems 2007: 25) und andererseits für „kognitiv verwandte Wissens- und Forschungssysteme“ (Willems 2007: 25) verwendet. Das Forschungssystem lässt sich in epistemische Felder differenzieren, wobei sich das Hochschulsystem in strukturell ähnliche Einheiten – in Disziplinen – aufteilt (vgl. Heintz/Merz/Schumacher 2004: 39-40). Für diese Arbeit schließe ich mich der Differenzierung nach Goodson (1999) an, der zwischen akademischen Disziplinen und Schulfächern unterscheidet: Mit dem Begriff *Disziplin* werden so evtl. auch die jeweiligen epistemischen Felder mitgedacht.

eigene spezifische Art der wissenschaftlichen Forschung und Untersuchung sowie der Kommunikation zu pflegen scheinen. Dies scheint dafür zu sprechen, dass es eben keinen allgemeinen „wissenschaftlichen Habitus“ (Steinhoff 2010: 171) gibt. Phenix spricht diesbezüglich von je spezifischen Konzepten und Methoden, die eine Disziplin von einer anderen unterscheidet (Phenix 1964: 317). Die disziplinenübergreifende Zusammenarbeit bzw. Kommunikation im hochschulischen Kontext scheint zum Teil schwierig bis unmöglich, was evtl. an den disziplinspezifischen (kommunikativen, aber auch forschungsbezogenen) Praktiken liegen könnte. So spricht z. B. auch schon Snow (1959) in Bezug zu Naturwissenschaftlern und Literaten von „two cultures“, die durch einen „gulf of mutual incomprehension“ (1959: 4) getrennt seien. Auch Gaff et al. beschreiben die universitären Disziplinen als verschiedene „environments“ (1976: 290) mit einer je spezifischen Atmosphäre (ebd.). In diesem Zuge ist auch Paul H. Hirst zu nennen, der dafür argumentiert, dass Disziplinen nicht nur durch ihre Themengebiete charakterisiert werden könnten, sondern auch durch ihre spezifische Art des Wissens und des Denkens (Hirst 1965: 131).⁴⁵ Stevens et al. fassen die Merkmale, die nach Hirst die verschiedenen Wissensarten, mithin die Disziplinen, voneinander unterscheiden, sehr verständlich zusammen:

In Hirst's (1973) formulation, academic disciplines exhibited four characteristics: (a) a body of concepts and key ideas, that is, a common vocabulary; (b) distinctive ways of relating these concepts and ideas; (c) characteristic ways of establishing a warrant for truth claims, such as the psychologist's appeal to the laboratory or the historian's to the documentary record; and (d) distinctive forms of inquiry, such as the chemist's use of X-ray spectroscopy or the physicist's use of a linear accelerator. (zit. n. Stevens et al. 2005: 132)

Huber (1991) führt diese Unterschiede auf einen unterschiedlichen Habitus zurück und gibt an, dass Gelingensbedingung für disziplinenübergreifende Kommunikation interkulturelle Kompetenzen sein (1991: 5). Diese Kulturspezifität einer Disziplin liegt evtl. in spezifischen Denk- und Wissensstrukturen begründet. Um die disziplinären Strukturen an der Universität zu erforschen, versuchen erstmals Portele/Huber 1981 das Habituskonzept nach Bourdieu zu nutzen. Später beziehen z. B. Huber et al. (1983) und Liebau/Huber (1985) das Habituskonzept auf die Erforschung der Hochschulsozialisation. Liebau/Huber (1985) konnten so Unterschiede zwischen den Disziplinen identifizieren. Z. B.

⁴⁵ Hirst unterscheidet jedoch Disziplinen von Wissens-Feldern. In Wissensfeldern werden verschiedene Wissensformen genutzt, die eigentlich verschiedenen Disziplinen zuzuordnen sind (Hirst 1965: 130). Diese Unterscheidung ist m. E. aber nicht haltbar, da sich hier die Frage ergibt: Welche Denkform/Wissensform als erstes bestand und von der aus alle anderen abzuleiten sind.

in der Kleidungswahl, des Studienortes⁴⁶, der Wohnform⁴⁷ und vor allem hinsichtlich des pädagogischen Codes⁴⁸ nach Bernstein.

Der pädagogische Code ist gekennzeichnet durch die Merkmale *classification* (Klassifikation) und *framing* (Rahmung): „Classification refers to *what*, framing is concerned with *how* meanings are to be put together, the forms by which they are made public, and the nature of social relationships that go with it” (Bernstein 1996: 27). *Klassifikation* bezieht sich mit anderen Worten auf die Grenzziehung zwischen Kategorien (Bernstein 1977: 129), wobei sich die Merkmalsausprägung, also die Stärke der Grenzziehung unterscheiden kann. Eine starke Klassifikation liegt vor, wenn „each category has its unique identity, its unique voice, its own specialized rules of internal relations” (Bernstein 1996: 21). Als Beispiel für eine starke interdiskursive⁴⁹ Klassifikation gibt Bernstein die Unterscheidung in Schulfächer an (Bernstein 1996: 20). In früheren Arbeiten bezeichnet Bernstein die starke Klassifikation innerhalb eines Curriculums auch als *Sammlungscode* und die schwache Klassifikation als *Integrierten Code* (vgl. Bernstein 1977: 128). Demnach wären Schulfächer im Sinne Bourdieus klar voneinander getrennt und so würde sich der Habitus unterscheiden. Die *Rahmung* nach Bernstein findet innerhalb von Kategorien statt und bezieht sich auf die Kontrolle der Kommunikation in den interaktionalen pädagogischen Beziehungen (Sertl/Leufer 2012: 31). *Framing* bezieht sich also darauf, wie stark folgende Aspekte in der Kommunikation kontrolliert sind (Sertl/Leufer 2012: 31) und die Kommunikationspartner somit in ihren Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt sind (Bernstein 1996: 12-13)⁵⁰:

- Die Auswahl (der Inhalte und der kommunikativen Form)
- Ihre Reihenfolge
- Die Lerngeschwindigkeit
- Die Kriterien⁵¹

⁴⁶ Studierende der Medizin, der Natur- und Ingenieurwissenschaften haben z. T. über 30 Stunden Anwesenheitspflicht in der Hochschule. Die Studierende der Geisteswissenschaften haben eine geringere Pflichtstundenzahl und streben, soweit es geht nach Hause, um dort zu lernen (Liebau/Huber 1985: 317).

⁴⁷ „Bei Studenten der Geistes- und Sozialwissenschaften finden sich die höchsten Prozentzahlen [...], vor allem für die Wohngemeinschaft. Oder anders: das mit ihrer Studienfachwahl häufig verbundene Interesse an sozialen Aktivitäten und Erfahrungen und an der eigenen Persönlichkeitsentwicklung drückt sich auch noch in der häufigeren Wahl einer Wohnform wie der Wohngemeinschaft aus“ (Liebau/Huber 1985: 318).

⁴⁸ Der pädagogische Code (*pedagogic code*) nach Bernstein bezieht sich auf alle sozialen Kontakte, durch welche kulturelle Reproduktion und Produktion stattfindet (Bernstein 1996: 17) und ist in Bezug zu den Prinzipien, die dem Curriculum, der Unterrichtsgestaltung und der Bewertung zugrunde liegen, zu verstehen (Bernstein 1977: 126).

⁴⁹ Davon unterscheidet sich die intradiskursive Klassifikation, die sich z. B. in den unterschiedlichen Fachgebieten eines Faches zeigt (Sertl/Leufer 2012: 30).

⁵⁰ Übersetzung angelehnt an Sertl/Leufer (2012: 31).

⁵¹ „Die Explizierung der charakteristischen Merkmale des Kontextes, der erwarteten Kenntnisse und Verhaltensweisen bzw. des legitimen Textes“ (Sertl/Leufer 2012: 31).

- Die Kontrolle über die soziale Basis bzw. über die Regeln der sozialen Ordnung

Zudem unterscheidet Bernstein noch zwischen sichtbarer und unsichtbarer Praktik:

[W]here framing is strong, we shall have a visible pedagogic practice. Here the rules of instructional and regulative discourse⁵² are explicit. Where framing is weak, we are likely to have an invisible pedagogic practice. (Bernstein 1996: 28)

Liebau/Huber (1985) nutzen – wie bereits erwähnt – das Konzept des pädagogischen Codes, um Unterschiede in der Kommunikation verschiedener Disziplinen zu beschreiben. So hätten z. B. die mathematisch-natur- und ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen nach ihrer Erkenntnis eine formalisierte Wissenschaftssprache entwickelt, die sich durch eine klare Abgrenzung zur Alltagssprache auszeichnet. Dadurch könnten persönliche Belange und Alltagsprobleme gar nicht in der Kommunikation dieser Fächer vorkommen (Liebau/Huber 1985: 321). Mit dieser Einschätzung teilen Sie die Annahme von Bernstein folglich nicht, dass Fächer insgesamt einer starken Klassifikation und Rahmung unterliegen. Sie stellen vielmehr aufgrund von Experteneinschätzungen die Behauptung auf, dass lediglich die Natur- und Ingenieurwissenschaften sowie die Rechts- und Wirtschaftswissenschaften dem Sammlungscode entsprächen und die Geistes- und Sozialwissenschaften eher dem Integrationscode (1985: 321). Geistes- und Sozialwissenschaften würden eine losere Autoritätsstruktur und schwächere Sequenzierung vorweisen (1985: 321). So könnten z. B. auch in den Sprachwissenschaften „persönliche Probleme mit dem Studium und darüber hinaus Beziehungsfragen und politische Themen Gegenstand der Gespräche werden“ (Liebau/Huber 1985: 319-320).

Wenn man die Annahme von Liebau/Huber, die sich auf universitäre Disziplinen bezieht, auf die schulischen Fächer übertragen würde, dann wäre das Unterrichtsfach *Deutsch* im Vergleich zum Fach *Biologie* eher schwächer klassifiziert. Das Fach *Biologie* würde sich hingegen durch eine starke Rahmung und Klassifikation auszeichnen. Wenn dies so wäre, dann hätte der Deutschunterricht vielleicht tatsächlich eine Anbahnungsfunktion für das Argumentieren inne. Ob das Fach *Deutsch* tatsächlich eine schwache Rahmung, insbesondere im Hinblick auf die Praktik des Argumentierens aufweist, gilt es in dieser Arbeit zu überprüfen.

Die oben beschriebenen Untersuchungen haben den Bereich der Fachkulturforschung⁵³ etabliert. Untersuchungen, die der Fachkulturforschung zugeordnet

⁵² Der *instructional discourse* umfasst die Auswahl der Inhaltselemente, die Festlegung der Reihenfolge, die Festlegung des Lerntempos und die Evaluationskriterien. Der *regulative discourse* bezieht sich auf die Festlegung der sozialen Ordnung. Beide zusammen bilden den Wert der Rahmung (Bernstein 1996: 27-28).

⁵³ Auch hier ist der Begriff des Faches problematisch. Gemeint ist damit Forschung zu wissenschaftlichen Disziplinen, die sich von den Schulfächern unterscheiden.

werden können, fassen Disziplinen als Kulturen und definieren sie im Sinne eines „bedeutungs- und wissensorientierten“⁵⁴ (Ricken 2011: 48) Kulturbegriffes in Anlehnung an Bourdieu als „unterscheidbare in sich systematisch verbundene Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmustern“ (Liebau/Huber 1985: 315). Auch Stichweh stellt heraus, dass sich Disziplinen durch ein „set“ von Forschungsmethoden und paradigmatische[n] Problemlösungen“ (Stichweh 1994: 17) unterscheiden und diese unterschiedliche kognitive Differenzierung letztendlich auch zu einer divergenten „kognitive[n] Schematisierung der Wirklichkeit“ (Stichweh 1994: 19) führe. Huber et al. stellen fest, dass die Hochschulsozialisation immer auch Fachsozialisation ist und als Einsozialisierung in Fachkulturen betrachtet werden müsse (Huber et al. 1983: 154). Die Student*innen im Sinne Bourdieus entwickeln demnach „in der Auseinandersetzung mit dem Fach spezifische Wahrnehmungs-, Denk-, Urteils- und Handlungsmuster, einen ‚typischen Habitus‘“ (Huber et al. 1983: 151). Die Studierenden, die an den Universitäten innerhalb bestimmter Disziplinen ausgebildet werden, werden also in den disziplinären Habitus eingeführt. Diesen Sozialisationsprozess wertet Stichweh sogar als „Indoktrination“ (1994: 17). In der Fachkulturforschung wird oftmals ein Vergleich von zwei oder mehr Disziplinen vorgenommen, um z. B. Machtverhältnisse, Geschlechterverhältnisse (Engler 1993, Beaufaÿs 2003), Lehr- und Lernkulturen (so z. B. Ricken 2011: Vergleich von Pädagogik und Betriebswirtschaftslehre) und Studienkulturen (z. B. Kröger 2011; Multrus 2004: Vergleich von deutschen und internationalen Studierenden in den Ingenieurwissenschaften), epistemische Kulturen oder Publikationskulturen zu kontrastieren. Die Ergebnisse zeigen, dass es disziplinspezifische Praktiken gibt. Aufgrund des Lernerstatus der Studierenden besteht natürlich immer eine „formale Differenz zwischen der etablierten Fachkultur und studentischen Kulturen“ (Huber et al. 1983: 155). Diese Differenz wird erst mit dem Abschluss aufgehoben, weil die Studierenden erst dann eine „volle Mitgliedschaft in wissenschaftlichen oder beruflichen akademischen Kulturen erreichen können“ (Huber et al. 1983: 155).

Pohl et al. gehen davon aus, dass einer Disziplin sogenannte Basiserkenntnis-konzepte (BEK) zu eigen sind:

die für die zuvor genannte ‚Art des disziplinären Denkens‘ charakteristisch sind, die also eine wissenschaftliche Disziplin (neben ihrem Gegenstandsbezug) mit konstituieren und gleichermaßen von anderen Disziplinen abgrenzen. (2018: 111)

Als Beispiel nennt Pohl das für die Sprachwissenschaft geltende BEK *Differenzierung von Ausdrucks-/Formseite und Inhalts-/Funktionsseite*. Tseitlin/Galili (2005) gehen von einer ähnlichen These aus. Sie nennen es jedoch nicht BEK,

⁵⁴ Abzugrenzen von einem normativem, einem totalitätsorientiertem und einem differenzierungstheoretischem Kulturbegriff (Reckwitz 2000: 65ff.).

sondern den „nucleus of a discipline“. Eine Disziplin besteht ihrer Meinung nach aus drei Bestandteilen: nucleus, body and periphery.

I nucleus [...] includes its fundamental principles, paradigm and claims of meta-disciplinary nature; II body – incorporates all normal disciplinary knowledge.” (Tseitlin/Galili 2005: 243)⁵⁵

Schwab geht nicht von einem Kern aus, sondern von einer spezifischen Syntax einer Disziplin (Schwab 1972: 44). Er versteht darunter eine eigene Art, Wissen zu verifizieren (ebd.: 36). Schwab vergleicht die Syntax auch mit je eigenen „Regeln der Beweisführung und Prüfung“ (ebd.: 37). Daston führt die Idee der eigenen Syntax, des Kernes noch weiter und spricht von eigenständigen Kulturen. In kontextueller Perspektive ist Wissenschaft nicht nur in der Kultur, sie erweist sich vielmehr selbst als Kultur (Daston 2001: 149).⁵⁶ Auch Fleck sieht die wissenschaftliche Erkenntnis als eine soziale Tätigkeit an:

Deshalb ist das Erkennen kein individueller Prozeß eines theoretischen >>Bewußtseins überhaupt<<, es ist Ergebnis sozialer Tätigkeit, da der jeweilige Erkenntnisbestand die einem Individuum gezogenen Grenzen überschreitet. [...] Der Satz >>jemand erkennt etwas<< verlangt analog einen Zusatz z. B.:>>auf Grund des bestimmten Erkenntnisbestandes << oder besser >>als Mitglied eines bestimmten Kulturmilieus<< oder am besten >> in einem bestimmten Denkstil, in einem bestimmten Denkkollektiv<<. (Fleck 2019 [1980]: 54)

Im weiteren Verlauf soll betrachtet werden, ob sich die empirischen und theoretischen Erkenntnisse auch auf die Praktiken innerhalb von Schulfächern übertragen lassen, denn schließlich werden Lehramtsstudierende nicht nur in eine disziplinäre Kultur⁵⁷ einsozialisiert – Bourdieu/Passeron sprechen sogar von Spezialisten, „die das Monopol dieser Praxis“ (1973: 74) innehaben –, sondern neben ihrer Zweit- oder Drittdisziplin werden sie vor allem in die pädagogische Kultur einsozialisiert. Sie sind also am Ende ihrer universitären Ausbildung nicht nur Vertreter*innen ihrer (Fach-)Disziplinen, sondern eben auch Pädagogen. Nach ihrer erfolgreichen Ausbildung unterrichten sie aber aufgrund des in der Schule nach wie vor vorherrschenden Fächerprinzips (Huber 2001: 307) Schüler*innen in diesen Disziplinen, und es ist zunächst anzunehmen, aber natürlich zu überprüfen, dass sie den Schüler*innen die spezifischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsformen der jeweiligen Disziplin vermitteln. Insbesondere in der Lehramtsausbildung für den Sekundarstufenbereich wird im Vergleich zum Primarbereich der Fokus eher auf die Vermittlung von Fachwissen und

⁵⁵ Sie haben Physik-Bücher analysiert und festgestellt, dass dort hauptsächlich der body der Disziplin enthalten ist

⁵⁶ Daston betrachtet die Verbindungen und die „vermeintlichen“ Grenzen zwischen Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften und stellt die Naturwissenschaften, trotz der wissenschaftlichen Objektivitätsdevise, als eine eigenständige Kultur, als eine Kultur der wissenschaftlichen Objektivität (Daston 2001: 141) heraus.

⁵⁷ „Um 1850 setzte sich das Fachlehrer-Prinzip durch, als Folge der Spezialisierung der universitären Forschung und Lehre wie auch des Anspruchs des Gymnasiums, eine ‚Wissenschaftsschule‘ zu sein.“ (Rohlfes 2004: 386).

curricularen Aspekten gelegt (vgl. Bromme/Haag 2004: 784). Es ist daher naheliegend, dass die Überlegungen von Liebau/Huber und die Erkenntnisse der Fachkulturforschung auf die Praktiken der Fächer in der Institution Schule (insbesondere der Sekundarstufe I und II) übertragen werden können.

4.2 Schulfächer und Habitus

Schulfächer sind in ihrer „heterogenen Binnenstruktur bisher wenig erforscht“ (Tenorth 1999: 196). Allerdings gibt es im Alltagsverständnis eine zugrundeliegende Differenz zwischen den Fächern. So gibt es „z. B. in der Erfahrung der Lernenden [...] ‚Laberfächer‘ und solche von denen man weiß, daß man in ihnen arbeiten muß“ (Tenorth 1999: 196). Es kann jedoch mit Goodson festgestellt werden, dass sich die Institution Schule „in vielfacher Hinsicht [...] von dem Universitätskontext“ (Goodson 1999: 155) unterscheidet. So geben auch Wilhelm/Brühwiler an, dass „[d]irekte Zuordnungen [...] – wenn überhaupt möglich – eher die Ausnahme denn die Regel“ (Wilhelm/Brühwiler 2016: 286) sind. Denn „[e]in Schulfach bezieht sich immer auf eine Mehrzahl wissenschaftlicher Disziplinen. Das multidisziplinäre Schulfach ist das typische Strukturprinzip“ (Zalac 2014: 56). „So besteht beispielsweise das Fach Deutsch aus den wissenschaftlichen Disziplinen Literaturwissenschaft, Linguistik, Rhetorik/Stilistik, Medienwissenschaft und Theaterwissenschaft“ (Zalac 2014: 56). Jenkins/Shipmann gehen deshalb so weit und sprechen Schulfächern eine Ähnlichkeit zu Disziplinen und zu bestimmten Denk- und Wissensformen ab (vgl. 1976: 107). Diese Überzeugung würde gegen die Annahme spezifischer Felder und spezifischer Habitusformen sprechen.

So gibt es z. B. Diskussionen um die Berechtigung der Fächeraufteilung und zum Teil werden auch Versuche unternommen, Inhalte fächerübergreifend zu vermitteln.⁵⁸ Die Umsetzung gestaltet sich jedoch manchmal schwierig und es fehlen bisher auch empirische Nachweise, dass eine interdisziplinäre Vermittlungsstrategie wirklich effektiver ist (Stevens et al. 2005: 125) bzw. überhaupt möglich ist. Vor der Erhebung der vorliegenden Studie wurden verschiedene Lehrkräfte zu ihren Erfahrungen zum Argumentieren interviewt. Eine Lehrkraft äußert dabei auf die abschließende Frage, ob sie noch etwas ergänzen möchte oder ihr noch etwas zum Thema wichtig sei, Folgendes:

Die Methode, also, dass man sagt: Hier, Sanduhr und Ping-Pong-Prinzip. Das wollen wir als Methode durchgängig bei unseren Schülern haben, ist ganz schwer innerhalb einer Schule umzusetzen. Das haben wir in der Schule mit Methodentagen versucht, ein Jahr, und sind kläglich gescheitert. Haben festgestellt, das wird von den Schülern nicht angenommen. Die akzeptieren es nicht, dass die Methode verpflanzt werden kann in einzelne Fächer. Die Schüler haben 'Fächerdenken' und sind nur ganz schwer, egal was es ist, aus diesem Fächerdenken herauszukommen. 45 Minuten Deutsch, 45 Minuten Geschichte, 45 Minuten Erdkunde. Und dann zu sagen, das, was wir eben in der ersten Stunde in Deutsch gemacht haben, das kannst du in der zweiten Stunde in

⁵⁸ Das Buch von Duncker/Popp (1998) beschäftigt sich zum Beispiel mit Umsetzungsmöglichkeiten fächerübergreifenden Unterrichts und ist damit nur ein Beispiel von vielen.

Erdkunde ebenfalls anwenden. "Ne, warum? Ne, das ist dann etwas ganz Anderes. Das funktioniert doch nicht." Dann muss es, selbst wenn ich als Deutschlehrerin das Gleiche im Erdkundeunterricht mache, mit den gleichen Schülern. Ich hab natürlich nicht immer eins zu eins die gleichen Kurse. Dann schaffe ich es einzelnen Schülern das klarzumachen, dass das gleich funktioniert. Aber das müssen dann schon helle, aufgeschlossene Schüler sein, die flexibel sind und sich so etwas Fächerübergreifendes, so eine Spanne erkennen wollen und für sich als hilfreich erkennen können. (00:11:44-00:13:99; vgl. Anhang: Transkript_Experteninterview)

Diese Äußerung ist interessant, da die Lehrkraft auf die Schwierigkeit, das Argumentieren fächerübergreifend zu vermitteln, hinweist. Sie führt als Begründung auch das Fächerprinzip (Huber 2001: 307) an und gibt zu bedenken, dass es nur „helle, aufgeschlossene Schüler“ schaffen, die Methode fächerübergreifend einzusetzen. Fraglich ist jedoch, ob die Schwierigkeiten des Transfers tatsächlich darin begründet liegen, dass die Fähigkeit zum Transfer komplex und nur für leistungsstarke Schüler*innen umsetzbar ist, oder der Grund vielmehr darin zu suchen ist, dass die Fähigkeit zum Argumentieren aufgrund des Habitus des Faches eigentlich gar nicht transferiert werden kann. Fächer haben „ein soziales Substrat“ (Huber 2001: 308), sind also keine natürlich gewachsenen Gebilde. Bourdieu/Passeron bezeichnen Fächer (bzw. das Unterrichtssystem) sogar als Ausdruck kultureller Willkür (Bourdieu/Passeron 1973: 71). Trotzdem ist „[d]ie Ordnung des Wissens in Schulfächern [...] eine der wichtigsten Konstanten von Schule bzw. ein wesentlicher Faktor in der ‚grammar of schooling‘⁵⁹“ (Criblez/Manz 2015: 204). Es ist festzustellen, dass das Prinzip der Fachlichkeit des Unterrichts trotz gesellschaftlicher und kultureller Wandlungsprozesse gewahrt bleibt (vgl. Lüders 2007: 7). Nach Huber „kommen und gehen [Schulreformen], das Fachprinzip aber bleibt bestehen“ (Huber 2001: 307). „Der in den meisten westlichen Ländern vorherrschende Fächerkanon hat sich im Wesentlichen vor 1850 herauskristallisiert (für Deutschland waren hier die preußischen Gymnasialreformen der Humboldt-Zeit massgeblich)“ (Hopmann/Riquarts 1999: 10). Natürlich unterliegen die Schulfächer auch Veränderungen. Es gibt Fächer, die z. B. an Relevanz verlieren oder aber auch Fächer, die zum Kanon hinzutreten, aber das Prinzip der Fachlichkeit bleibt davon unberührt, obwohl es sich bereits öfter Kritik ausgesetzt sah (vgl. z. B. Huber 2001). Im Rahmen dieser Untersuchung kann jedoch nicht abschließend thematisiert werden, ob das Fachprinzip eine sinnvolle Strukturierung der Lernprozesse ermöglicht (vgl. Tenorth 1999⁶⁰) oder aber ob die Fächer „nicht der Logik der Aneignungsprozesse der Lerner entsprechen“ (Lüders 2007: 7) und es gerade in einer pluralen und globalen Gesellschaft, deren Wissensstrukturen die Grenzen

⁵⁹ Der Begriff wurde von Tyack/Tobin 1994 geprägt und bezeichnet Strukturen und Regeln, die den Unterricht organisieren bzw. beeinflussen. Dazu gehört z. B. die Aufteilung nach Klassenstufen aber auch die Aufteilung von Wissen in Fächer: „splintering knowledge into ‚subjects‘“ (Tyack/Tobin 1994: 454).

⁶⁰ Tenorth negiert nicht die Relevanz von der „Transzendierung des Fachlichen“ (1999: 205), sondern befindet beides, die „Disziplinierung des Denkens durch das Fach und die reflexive Vergewisserung über die Grenzen, die solches Denken kognitiv wie sozial und individuell mit sich führt“ (ebd.: 205), für zentral.

zwischen den Disziplinen aufweichen, bereits in der Schule wichtig sei, dass übergreifende Zusammenhänge vermittelt und interdisziplinäres Arbeiten gelernt werden (Huber 2001: 308).

Trotz allem scheint das Fächerprinzip in der Sekundarstufe stabil zu sein.⁶¹ Diese Stabilität und auch das Fächerdenken der Schüler*innen könnten evtl. in der „Fachkultur“ (Lüders 2007: 8) begründet liegen. Der Begriff der Kultur wird dabei „als die Dimension kollektiver Sinnsysteme, die in Form von Wissensordnungen handlungsanleitend wirken“ (Reckwitz 2000: 90) verstanden.

So gibt es auch einige Wissenschaftler*innen, die der Auffassung sind, dass Schulfächer sehr wohl aus den akademischen Disziplinen hervorgehen. Willems nimmt z. B. an, dass Fächer aus Disziplinen hervorgehen⁶² und sich u. a. an ihre Weltzugänge anlehnen (Willems 2007: 26). In der Klieme-Expertise wird ebenfalls nicht davon ausgegangen, dass Schulfächer aus den Disziplinen, also von „oben nach unten“ (Goodson 1999: 170) abgeleitet werden, sondern dass Schulfach und Disziplin korrespondieren, indem beide „bestimmte Weltansichten (eine historische, literarisch-kulturelle, naturwissenschaftliche usw.)“ und „bestimmte ‚Codes‘ [...] (z. B. mathematische Modelle, hermeneutische Textinterpretationen)“ (Klieme et al. 2003: 25) ausarbeiten und vermitteln. Schulfach und Disziplin haben gemein, dass sie „Ordnungsrahmen für Inhalte und Methoden“ (KMK 1995: 55) sind. Insbesondere im Gymnasium stehen oftmals die Vermittlung von fachlichen Inhalten und die Wissenschaftlichkeit im Vordergrund. Pohl et al. (2018) gehen – wie in Kapitel 4.1 bereits ausgeführt – davon aus, dass einer Disziplin sogenannte Basiserkenntnis-konzepte (BEK) zu eigen sind. Es könnte nun sein, dass die disziplinspezifischen BEKs aufgrund einer zugrunde liegenden Korrespondenz auch in Schulfächern wirken in Form von unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Denkschemata, die sich evtl. in unterschiedlichen literalen Praktiken niederschlagen. So führt zum Beispiel Schleppegrell (2004: 13) aus: „Language differs in the discourses of different subject areas due to the differences in the epistemologies of the disciplines“.

Letztendlich bedeutet dies, dass literale Ereignisse fächervergleichend betrachtet werden müssen, um so die Grenzen der Fächer (Felder) identifizieren zu können und um schließlich die Praktik innerhalb der Fächer bestimmen zu können.

⁶¹ Nach Dethlefs-Forsbach wird es u. a. durch die fachbezogene Lehrerbildung stabilisiert (Dethlefs-Forsbach 2005: 160). Zentral für die Stabilisierung sei zudem, dass die Zuteilung von Lernzeit und die Einrichtung von Fachräumen, die Produktion von Lehrwerken für die einzelnen Fächer sowie den Einsatz unterschiedlicher Lehrmittel erfolgt (Dethlefs-Forsbach 2005: 160-161).

⁶² Die zum Teil „anerkannte Sichtweise, daß Schulfächer aus intellektuellen Disziplinen oder Wissensformen hergeleitet sind“ (Goodson 1999: 155), trifft jedoch nicht auf alle Schulfächer zu. So hat Goodson hinsichtlich der *Geografie* zum Beispiel ermittelt, dass sich diese Disziplin erst aus einer schulseitigen Initiative heraus entwickelt hat (Goodson 1999: 170).

4.2.1 Deutsch als Schulfach

Es ist gar nicht so einfach zu bestimmen, seit wann es die Schulfächer *Deutsch*, *Biologie* und *Geschichte* an deutschen Gymnasien gibt. Ein Grund könnte der von Rohlfes angeführte sein:

Bis zum Zeitalter der Französischen Revolution war das Schul- und Bildungswesen ein vielgestaltiger, für unterschiedliche pädagogische Initiativen und lokale Entwicklungen offener Bereich. (Rohlfes 1982: 21)

Nach Hellekamps/Keßler ist Deutsch „seit knapp 200 Jahren integraler Bestandteil des schulischen Curriculums“ (2009: 477). Bis ins 17. Jahrhundert hinein wurde der Unterricht an den Schulen schwerpunktmäßig auf Latein abgehalten und gleichzeitig war zentraler Lerngegenstand die lateinische Sprache. Ludwig argumentiert, dass Deutsch aber schon immer in den Schulen Verwendung fand, „wenn auch nur verdeckt“ (Ludwig 1988: 41) als eine Art Hilfsmittel, um z. B. lateinische Übersetzungen zu erstellen. Im 17. Jahrhundert wurde begonnen, darüber zu diskutieren, auch in öffentlichen Schulen zunehmend von der Muttersprache auszugehen (Asmuth 1996: 1281). Nach Asmuth ist die Verankerung der „‘teutschen Oratorie‘ als Unterrichtsfach im 18. Jahrhundert“ (Asmuth 1996: 1282) ein zentraler Meilenstein in der Etablierung des Deutschen als Unterrichtsfach. Ludwig stellt Christian Weise (1642-1708) als Begründer der deutschen Oratorie heraus (Ludwig 1988: 30). Weise etablierte *Deutsch* als Unterrichtsfach in einem Gymnasium in Zittau, was dann wiederum wahrscheinlich Auswirkungen auf andere Schulen hatte (ebd.). Ludwig nutzt Lehrpläne, um die Etablierung des Unterrichtsfaches zu rekonstruieren und kann so zeigen, dass bereits in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts einzelne Schulen *Deutsch* als Unterrichtsfach vorsahen, so z. B. 1703 das Gymnasium zu Oldenburg (Ludwig 1988: 33). „Erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, vor allem gegen sein Ende, findet der Durchbruch statt. In dieser Zeit hat sich der Deutschunterricht an den Gymnasien etabliert“ (ebd.: 43).

4.2.2 Biologie als Schulfach

Der Frage, seit wann es das Schulfach *Biologie* gibt, geht eine zentrale Frage voraus. Zunächst muss geklärt werden, seit wann es den Terminus *Biologie* (übersetzt *Wissenschaft vom Leben*) überhaupt gibt. Schließlich wurde zunächst der Begriff Naturgeschichte verwendet:

Bis zur Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert umfasste die Naturgeschichte zunächst die Beschäftigung mit der lebenden und der nichtlebenden Natur [...] Als eigenständige Wissenschaft konnte die Biologie erst entstehen, als die Gemeinsamkeiten der Lebewesen gegenüber der nichtlebenden Natur stärker in den Blick kamen. (Kattmann 2013 a: 105)

Kattmann stellt heraus, dass der französische Arzt Xavier Bichat (1711 bis 1802) 1801 prinzipiell als Erster die physischen (Physik, Chemie, Geologie) von den physiologischen Naturwissenschaften (Biologie, Medizin) trennte

(2013a: 105). Das Wort Biologie wurde hingegen zuerst von dem Braunschweiger Arzt Theodor G. A. Roose 1797 in seinem Buch verwendet (Kattmann 2013a: 105). Mit seiner heutigen Bedeutung tritt der Begriff jedoch zum ersten Mal um 1802 auf (Kattmann 2013a: 105).

Kattmann verweist in seinen Überlegungen zur Geschichte der Biologie als Schulfach auf die „Magna Didactica“ von Comenius (1632), die einen maßgeblichen Einfluss auf die Thematisierung von naturkundlichen Themen in der Schule hatte:

Comenius forderte eine öffentliche Schule, in der in der Muttersprache unterrichtet wird. Der Lehrplan soll neben dem System der antiken und mittelalterlichen Bildung, den ‚sieben Freien Künsten‘ (Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Musik, Astronomie), auch Realien umfassen. (Kattmann 2013b: 125)

1662 wurde so der naturkundliche Unterricht zum ersten Mal in die Gothaer Schulordnung eingeführt (Kattmann 2013b: 127).

4.2.3 Geschichte als Schulfach

Nach Rohlfes hatte *Geschichte* als wissenschaftliche Disziplin bis zum 18. Jahrhundert einen „minderen akademischen Rang“ (1982: 11), was seiner Ansicht nach u. a. dazu führte, dass es keine gut ausgebildeten Historiker gab, die das Fach in der Schule vermitteln können (1982: 12). *Geschichte* wurde in dieser Zeit eher als „Hilfswissenschaft“ (ebd.: 17) genutzt, um Erläuterungen, Hintergründe oder Beispiele für das bessere Verständnis zu liefern. Dabei umfasste Geschichte im 16., 17. und auch noch teilweise im 18. Jahrhundert nicht nur historische Inhalte, sondern eine Vielzahl an Inhalten. Dazu gehörte alles, was

zum menschlichen Erfahrungsbereich zählte und dem Lernenden zur Welt- und Menschenkenntnis verhelfen konnte (im Unterschied zu den formalen, Vernunftbestimmten Regeln der logischen, mathematischen, linguistischen Disziplinen und den ästhetischen Standards der schönen Künste). (Rohlfes 1982: 15)

Bis ins 18. Jahrhundert hinein habe es ferner „überhaupt keine gezielte, geschweige denn professionelle Lehrerbildung“ (1982: 11)⁶³ gegeben.

Die meisten Lehrer an den Latein- und Gelehrtenschulen hatten ein Theologiestudium (oder auch nur Teile davon) hinter sich [...] alle übrigen in der Schule zu unterrichtenden Disziplinen – bis ins 18. Jahrhundert hinein hatte jeder Lehrer üblicherweise alle Fächer zu vertreten – kannten sie in der Regel nur aus Studium generale der Artisten (später der philosophischen) Fakultät, was natürlich jede Vertiefung und Gründlichkeit ausschloß. (Rohlfes 1982: 11)

Dieser Aspekt ist zentral. Schließlich kann von einem disziplinspezifischen und fachlichen Habitus erst ab dem Moment gesprochen werden, ab dem dieser sich in einem begrenzten Feld ausbildet und reproduziert. Die Bedeutung der

⁶³ Ausnahme seien die jesuitischen Studienkollegien gewesen (ebd.: 11).

Disziplin und des Schulfaches verändert sich aber ab dem (Ende) 18. Jahrhundert.

Der Aufstieg der Historie zu einer vollwertigen Universitätswissenschaft erfolgte zusammen mit der Aufwertung der Philosophischen Fakultät, wie sie WILHELM VON HUMBOLDT in seiner Berliner Universitätsgründung (1810) modellhaft durchsetzte. (ebd.: 20)

Zu dieser Veränderung trug auch bei, dass in „fast allen Gelehrtschulen, Gymnasien und Ritterakademien des 18. Jahrhunderts [...] das Fach Geschichte einen festen Platz im Stundenplan“ (Rohlfes 1982: 12) erhielt.

4.2.4 Sprache im Fach

Wenn man sich mit einem möglichen Habitus innerhalb eines Faches auseinandersetzt, kommt man nicht umhin, sich auch mit der Sprache im Fach zu beschäftigen. Es gibt verschiedene Begriffe, die im Diskurs (zum Teil unterschiedlich) verwendet werden und die eine besondere Form der Sprache bezeichnen, die von der Alltagssprache abzugrenzen ist: *Wissenschaftssprache* (Habermas 1977), *cognitive academic language proficiency* (CALP) (Cummins 1979), *elaborierter Code* (Bernstein 2003 [1962]), *konzeptionelle Schriftlichkeit* (Koch/Oesterreicher 1986), *Bildungssprache* (Gogolin 2006), *language of schooling* (Schleppegrell 2004), *Bildungssprachliche Praktiken* (Morek/Heller 2012)⁶⁴. Eine sehr ausführliche Darstellung und Abgrenzung der Begriffe bzw. Konzepte findet sich bei Kleinschmidt-Schinke (2018). Allen Konzepten gemein ist, dass sie versuchen, auf einer allgemeineren (diskurs- bzw. feldunspezifischen) Ebene Merkmale und Bedingungen eines distanzsprachlichen Registers zu ermitteln, das in verschiedenen distanzsprachlichen Kontexten Verwendung finden kann. Das Konzept *Schulsprache* (Feilke 2012a) unterscheidet sich hiervon, weil es ein distanzsprachliches Register auf einen relativ eng begrenzten Kontext (Institution Schule) bezieht.

Unter Schulsprache i. e. S. verstehe ich auf das Lehren bezogene und für den Unterricht zu *didaktischen Zwecken gemachte* Sprach- und Sprachgebrauchsformen, aber auch Spracherwartungen [...]. (Feilke 2012b: 5)

Diese Sprach(gebrauchs-)formen und auch die Erwartungen sind spezifisch auf den Kontext *Schule* begrenzt und zum Teil eng verknüpft mit ihrem Bildungsauftrag bzw. dem Ziel, Bildungssprache zu vermitteln. Die Schulsprache nach Feilke (2012a) stellt spezifische Erwartungen an die Lerner, wozu Feilke auch „ein Musterarchiv einschlägiger Unterrichtspraktiken und Textgenres sowie grammatischer und lexikalischer Gebrauchsformen“ (2012a: 11) zählt. Dazu gehören z. B. die Erörterung, eine Textsorte, die nur in der Schule verfasst werde (2012b: 5), aber auch die Ausgangsschriften (2012a: 11). Die Schulsprache wird von Feilke von der *classroom language*, die der Organisation des Lehrens

⁶⁴ Schleppegrell betrachtet auch die textuell-diskursive/pragmatische Ebene und unterscheidet „genres of schooling“ nach „[p]ersonal“, „[f]actual“ und „[a]nalytical [g]enres“ (Schleppegrell 2004: 85).

und Lernens dient, abgegrenzt (2012b: 7), wodurch die Register Bildungssprache, Schulsprache und classroom-language in folgender in Abbildung 5 dargestellten Beziehung stehen.

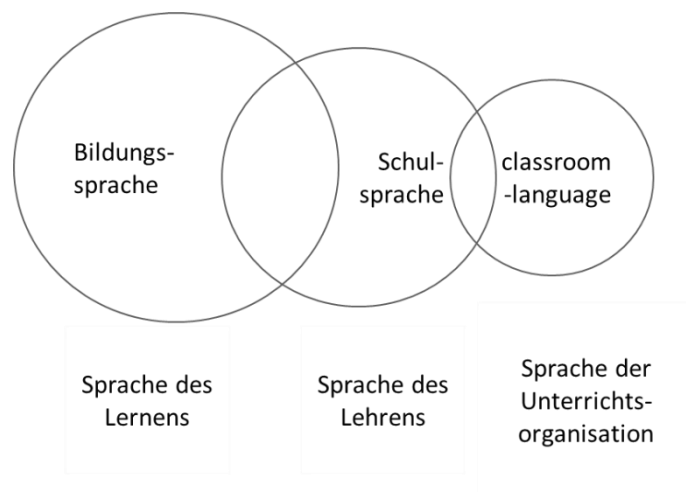


Abbildung 5: Ausschnitt des begrifflichen Umfelds der Bildungssprache nach Feilke (2012b:6)

Da die Schulsprache die Sprache des Lehrens ist und die sprachliche Zielnorm die Bildungssprache, sollte die Schulsprache bildungssprachliche Fähigkeiten fördern und vermitteln. Feilke sieht dabei vier zu fördernde Kompetenzen als zentral an: *Explizieren*, *Verdichten*, *Verallgemeinern* sowie *Diskutieren*. Er sieht diese Kompetenzen in einem engen funktionalen Zusammenhang mit „Anforderungen der Wissensdarstellung und Wissenskommunikation“ (2012b: 10). Zwei zentrale Strategien für das Argumentieren, das Verallgemeinern und das Diskutieren, werden in Tabelle 3 dargestellt:

Tabelle 3: Darstellung des Zusammenhangs von bildungssprachlichen Merkmalen und ihren Funktionen nach Feilke (2012b: 9)

Strategie	Verallgemeinern	Diskutieren
Leistung	Sachverhalte als unabhängig von persönlichen, zeitlichen und lokalen Situationsbezügen darstellen und als allgemein gültig behaupten	Sachverhalte als „Gegenstände“ eines Fachdiskurses vorstellen und Behauptungen als hypothetisch, vorläufig und diskussionswürdig darstellen
Sprachliche Mittel	• verallgemeinernde (generische) Formen, z. B. Verwendung der 3. Person, Vermeidung der 1. und 2. Person, Ausblendung des Handlungsträgers (Deagentivierung, z. B. Passiv-, man-, lassen-Konstruktionen) • generischer Artikelgebrauch, generisches Präsens (<i>Die Katze fängt Mäuse</i>)	• Modalverben (<i>kann es dazu kommen, dass</i>) • Modalisierungen z. B. Konjunktivformen (<i>würde bedeuten dass, hätte zur Folge, dass</i>), konzessive Konstruktionen (z. B. <i>wenn auch, ...so doch; zwar...aber...</i>) • Stützung durch lexikalische Mittel und entsprechende Textrou-tinen; z. B. Konzedieren; konditionale und modale Adjektive und Adverbien bzw. geprägte Adverbiale z. B. <i>unter dieser</i>

• generisches Passiv (<i>in X wird Steinsalz abgebaut</i>) • Stützung durch lexikalische Mittel (Modalpartikel: <i>ohne Zweifel, unter allen Umständen</i> etc.) und Textroutinen, z. B. Definieren	• <i>Voraussetzung, unter diesem Aspekt, bildungssprachliche Sprechakten (etw. angeben, behaupten, in Fragestellen, zur Diskussion stellen, in Betracht ziehen, in Zweifel ziehen</i> etc.)
--	---

Feilke führt jedoch auch aus, dass es nicht die eine Bildungssprache gäbe, sondern dass sich je nach Fach „unterschiedliche Ausprägungen bildungssprachlicher Anforderungen“ (Feilke 2012b: 12) ergeben können. Die Erfassung dessen, was Fachsprache bzw. die Sprache im Fach ausmacht, steht also noch aus. Ferner ist fraglich, ob die Abbildung 5 zutreffend ist oder aber, ob zwischen Schulsprache und classroom-language noch die Fachsprache eingefügt werden müsste und sich die sprachlichen Merkmale und/oder Funktionen in Tabelle 3 je nach Fach unterscheiden.

Leisen hat eine etwas andere Definition von Schulsprache als Feilke. M. E. nutzt Leisen den Begriff der *Unterrichtssprache* für das, was Feilke als *Schulsprache* bezeichnet. Leisen fasst den Begriff *Schulsprache* hingegen weiter als Feilke. Die Schulsprache umfasst nach ihm das gesamte sprachliche Handeln innerhalb der Institution (sie umfasst also auch die *classroom-language*). Die *Unterrichtssprache* habe hingegen eine Hinführungsfunktion zur Fachsprache/Bildungssprache⁶⁵ (vgl. Leisen 2022: 13). Sie „besteht aus viel Alltagssprache, versetzt mit Versatzstücken aus der Fach- und Bildungssprache“ (Leisen 2022: 13). Die Sprache im Fachunterricht ist nach Leisen folglich nicht mit der Fachsprache/Bildungssprache gleichzusetzen, enthält aber Merkmale dieser. „Der Unterrichtssprache kommt eine zentrale Zwischenfunktion in der Sprachbildung zu, auf dem Weg von der Alltagssprache zur Fachsprache“ (2022: 13).

Auch der Begriff *Fachsprache* wird nicht einheitlich, so wie Leisen ihn definiert, verwendet. Dies liegt wahrscheinlich u. a. an der uneinheitlichen und mehrdeutigen Verwendung des Begriffes *Fach*. So grenzen z. B. Fornol/Hövelbrinks (2019) Fachsprache von Bildungssprache ab. Bildungssprache sei als „domänenübergreifend zu charakterisieren“ (2019: 502), während die Fachsprachen „domänenspezifisch“ (ebd.) gelten. Sie gehen in Anlehnung an Rösch (2013) ferner davon aus, Fachsprache habe „keine eigene Syntax und außerhalb der eng begrenzten Fachlexik keine eigene Lexik, sondern [sie] nutzt die in der Sprache vorhandenen Formen (wie komplexe Wörter, Nominalisierungen, Passiv etc.) und Bedeutungen in spezifischer Weise“ (Rösch 2013: 22 zit. n. Fornol/Hövelbrinks 2019: 502). Die Bildungssprache stellt nach den Wissenschaftler*innen folglich das Fundament für die Fachsprachen dar (ebd.).

⁶⁵ Er scheint die Begriffe synonym zu verwenden.

Riebling (2013: 115-118) grenzt ebenfalls Bildungssprache von Fachsprache ab. Den Unterschied sieht sie darin, dass der spezifische kommunikative Bezugsbereich der Bildungssprache die „Institutionen der allgemeinen Bildung (Schule)“ seien, der Bezugsbereich der Fachsprache allerdings die Wissenschaft sei, in der Wissen durch die „Theoriebildung innerhalb der Disziplinen“ (Riebling 2013: 118) produziert werde. Für sie sind Fachsprachen „in der Regel über die Zuordnung zu einem konkreten Fach definiert“, während sich die Bildungssprache und die alltägliche Wissenschaftssprache „als fächerübergreifende und Bereiche aufeinander beziehende sprachliche Register charakterisieren“ lassen (Riebling 2013: 116-117; vgl. auch Vollmer/Thürmann 2013: 44f.).

Auch Schmölzer-Eibinger et al. (2013: 14) gehen bei Fachsprachen anders als bei der Bildungssprache von einem „konkreten Fachbezug“ aus. Beide Register seien aber schriftsprachlich geprägt (ebd.).

Kleinschmidt-Schinke kommt insgesamt zu dem Schluss, „dass die im Unterricht verwendete Sprache nicht mit Fachsprache gleichgesetzt werden kann (vgl. auch Vollmer/Thürmann 2013: 45), aber durchaus mit fachsprachlichen Mitteln durchsetzt sein kann – und dies zu unterschiedlichem Grad je nach Klassenstufe“ (2018: 56).

Roelcke (2002) versucht, Fachsprachen näher zu betrachten und verschiedene Fachsprachen voneinander abzugrenzen. Dabei werden zwar die Unterschiede zwischen den Fachsprachen aufgezeigt, indem neben einer horizontalen (nach verschiedenen Fächern) und vertikalen (nach kommunikativen Bereichen) Gliederung auch eine Einteilung hinsichtlich der Fachtextsorten vorgenommen wird. Aber die Bestimmung der einzelnen Ebenen erweist sich als schwierig und nicht immer trennscharf. So sind die Kriterien fachsprachlicher Gliederung bei Roelcke (2002) und bei Kniffka/Roelcke (2016) sehr unterschiedlich. Kniffka/Roelcke führen 2016 dazu aus, dass hinsichtlich keiner der Ebenen Einigkeit bestehe (2016: 90). Die Gliederung nach Fächern sieht nach Kniffka/Roelcke (2016: 90-91) vier Bereiche vor (vgl. Tabelle 4):

Tabelle 4: Horizontale Gliederung der Fächer nach Kniffka/Roelcke (2016: 90-91)

Fachsprachen der Urproduktion und des Handwerks	Reepschläger, Fischereiwesen, Schifffahrt, Müllerei, Käseerei etc.
Technische Fachsprachen und Fachsprachen angewandter Wissenschaften	Gießereitechnik, Kraftfahrzeugtechnik, Elektrotechnik etc.
Wissenschaftliche Fachsprachen	Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Pharmazie, Medizin, juristische Wissenschaft, Wirtschaftsfachsprache, Theologie, Erziehungswissenschaft, Philosophie, Musikwissenschaft, Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft und Ökologie

Diese Einteilung ähnelt m. E. der Definition von Bildungssprachen, da die Gliederung von Kniffka/Roelcke sehr große Kategorien (mit zum Teil sehr unterschiedlichen Fächern) umfasst.

Die vertikale Gliederung nach kommunikativen Bereichen nimmt Roelcke (2002) hinsichtlich der Kommunikationsebenen vor und unterscheidet Theorie-sprache, Praxissprache und Transfersprache (2002: 14). Bei dieser Ebene geht es um die Beeinflussung der Sprache durch z. B. den Adressaten und die kommunikative Situation. So sprechen innerhalb des Fachunterrichts z. B. Schüler*innen untereinander anders, als wenn sie mit der Lehrperson sprechen würden. Kniffka/Roelcke führen 2016 unterschiedliche Möglichkeiten der Differenzierung an. Unter anderem beschreiben sie die Gliederung von Lothar Hoffmann (1985). Diese Gliederung sieht fünf vertikale Kommunikationsbereiche vor (zit. n. Kniffka/Roelcke 2016: 92). Bei allen Versuchen merken sie jedoch an, dass sie der „sprachlich-kommunikativen Vielfalt innerhalb einzelner Fächer“ (Kniffka/Roelcke 2016: 93) nicht gerecht werden können.

Die Gliederung nach Textsorten erfolgt bei Roelcke (2002) nach deskriptiven, instruktiven und direktiven Texten. Bei Kniffka/Roelcke (2016) erfolgt die Unterteilung hingegen zum einen nach der Typologie von Kalverkämper/Wiegand (1998)⁶⁶ und zum anderen nach dem Organomodell von Bühler. Die Wissenschaftler*innen geben aber (2016) zu bedenken, dass „eine fächerübergreifende Gliederung [der Textsorten] kaum möglich“ (2016: 95) erscheint.

Mit der Unterscheidung nach Fachtextsorten beziehen Kniffka/Roelcke einen funktionalen Aspekt in die Unterscheidung von Fachsprachen mit ein, der m. E. zentral ist. Allerdings genügt diese Differenzierung nicht aus, um Fachsprachen zu erfassen, wie die Uneinheitlichkeit und Unentschiedenheit der Konzeptualisierungsversuche zeigen. Hierfür bedarf es der empirischen vergleichenden Betrachtung verschiedener Fachsprachen und nicht einer vorausgehenden theoretischen Abgrenzung.

Kniffka/Roelcke (2016) gehen von der Existenz einer allgemeinen Fachsprachenkompetenz aus und sprechen sich für die Förderung einer solchen „als zentrales Ziel sprachlicher Förderung in der Schule“ (Kniffka/Roelcke 2016: 18) aus. Diese Fähigkeit wird definiert als die Fähigkeit

⁶⁶ Die Wissenschaftler*innen unterscheiden: Aktualisierende, Konfirmierende, Sanktionierende, Regulierende, Komprimierende und Evaluierende Texte voneinander (zit. n. Kniffka/Roelcke 2016: 96-97)

Texte gleich welchen horizontal oder vertikal zu bestimmenden Fachbereichs und welcher Textsorte auch immer aufgrund der Kenntnis übergreifender fachsprachlicher Merkmale mit größerem Erfolg zu rezipieren und gegebenenfalls auch zu produzieren. (Roelcke 2010: 159)

Damit eine allgemeine Fachsprachenkompetenz gefördert werden könnte, müsste es Merkmale von sprachlichen Handlungen geben, die allen Fachsprachen gleich sind. Auch wenn Kniffka/Roelcke explizit sagen, dass die *Allgemeine Fachsprachenkompetenz* kein eigenes sprachliches Register wie die Bildungssprache sei (2016: 57), so muss dieser Kompetenz aber m. E. ein entsprechendes Register zugrunde liegen. Und es ist die Frage, ob es dieses allgemeine fächerübergreifende Register gibt.

Beese/Roll (2015) argumentieren ebenfalls für eine textsortenspezifische Sprachförderung und präsentieren textsortenbasierte Einheiten, die aus dem Projekt ProDaZ stammen.

Das Projekt ProDaZ (Benholz 2012) zielt vor diesem Hintergrund darauf, in Kooperation mit Fachdidaktiken und Lehrkräften Sprach- und Schreibförderkonzepte zu entwickeln, die fachdidaktische Unterrichtskonzepte und sprachliches Lernen sinnvoll kombinieren. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass insbesondere die Vermittlung von fachlichen Textsorten und den zugehörigen sprachlichen Handlungen als eine Art didaktischer „Hebel“ für eine systematische Sprachbildung im Fach fungiert. (Beese/Roll 2015: 51)

Beese und Roll gehen jedoch davon aus, dass es fachtypische Fachtextsorten (2015: 56) gibt. So zum Beispiel das Versuchsprotokoll in Physik. Sie definieren jedoch, ohne eine fächervergleichende Betrachtung anzustellen, das Protokoll allgemein. Sie gehen in ihrem Artikel zudem nicht darauf ein, inwiefern z. B. das Protokoll oder die Argumentation in den verschiedenen Fächern ähnlich und inwiefern sie unterschiedlich sind. Sie bestimmen die sprachlichen Merkmale allgemein fachsprachlich und sagen: „Bildungssprache liegt quer zu allen Fächern, wobei Elemente der Bildungssprache je nach Fachkontext unterschiedlich häufig verwendet werden (z. B. Kausalitätsverknüpfungen im Physikunterricht)“ (Beese/Roll 2013: 215). Sie gestehen zwar ein, dass Versuchsprotokolle in „Physik, Biologie und Technik zum Teil unterschiedliche fachliche Anforderungen“ aufweisen (ebd.: 216), sie entscheiden sich dann aber trotzdem für das Darstellen einer basalen Textstruktur. Diese basale Textstruktur scheint dann für alle Fächer anwendbar zu sein.

Ähnlich argumentiert Michalak (2013). Dabei beruft sie sich zum einen auf die systemisch-funktionale Theorie von Halliday (1978)⁶⁷ und zum anderen auf das Konzept *Register*. Mit diesem Konzept, meint sie, könne man „Unterschiede zwischen einzelnen fachlichen Domänen charakterisieren“ (2013: 233). Das

⁶⁷ Halliday unterscheidet zwischen Dialekt und Register (1978: 35). Register ist nach ihm eine „variety ‚according to the use‘“ (ebd.). Dialekt ist eine sozial bedingte Variation und Register eine funktionale Variation (1989 [1985]: 44). Das Register wird dabei nach Halliday durch drei Aspekte beeinflusst: Field („what is going on“), tenor („who are taking part“) und mode („what role the language is playing“) (ebd.).

field bestimmt die Inhalte und bestimmt insbesondere durch Lexik, und den Prädikats- und Adjunkttypen das Register (2013: 234).

Der Diskursstil beschreibt Register abhängig von den sozialen Rollen der Kommunikationspartner und zeigt sich in den lexiko-grammatischen Bereichen der Sprechereinstellung und der Sprecherrollen sowie in der Beachtung der Textfunktion und der -struktur. [...] Der Diskursmodus [...] bezieht sich hingegen auf die sprachlichen Ausprägungen je nach Funktion der Sprache in der jeweiligen Situation. (Michalak 2013: 234)

Diese Idee wird im Kölner Kooperationsprojekt genutzt, um Fachtextkompetenz zu ermitteln. Hierzu wurde, basierend auf der Unterscheidung *field*, *style* und *mode*, ein Raster entwickelt. Dieses wurde allerdings im Vorhinein bestimmt und nicht anhand einer Analyse der Schüler*innentexte entwickelt. Zudem erfolgte auch kein Fächervergleich, sodass die Bewertungskriterien fächerübergreifende Gültigkeit aufweisen (z. B. sind die relevanten Informationen enthalten? Ist die Funktion des Textes berücksichtigt worden, ist die explikativ-deskriptive Themenentfaltung eingehalten worden?). Die Kriterien sind zum einen zu unspezifisch und zum anderen eine Setzung und entsprechen womöglich nicht dem Fachhabitus. Aus der Untersuchung und den daraus gewonnenen Ergebnissen schließt die Forschergruppe, dass das jeweilige Register und die sprachlichen Routinen eigens erworben und deshalb durch einen reichen Input im Unterricht angeboten werden sollten (Michalak 2013: 239). Dieses Raster wurde dann in einer Untersuchung genutzt, in der die Schüler*innen eine Erklärung-WAS im Sinne Kleins (2009: 26) verfassen sollten. Michalak stellt zudem heraus, was das Fachspezifische bei einer Erklärung in den Gesellschaftswissenschaften gegenüber z. B. dem Fach *Deutsch* ist. Sie konnte lediglich zeigen, dass sich die Versuchsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe im Schreiben von Erklärungen durch ihre Intervention verbessert hat. Sie selbst gibt zudem zu bedenken, dass „[e]ine Übertragung der Ergebnisse auf den regulären Unterricht [...] nur bedingt möglich [ist]“ (ebd.: 245). Sie bezieht diese Äußerung auf die Gruppengröße und deren Homogenität, die doch erheblich von der Schulrealität abweicht. Man könnte diese Anmerkung jedoch ausweiten, auf die gesamte Lehr-Lernsituation, die Aufgabenauswahl und die Aufgabenformulierung. Zudem muss berücksichtigt werden, dass keine Follow-up Tests möglich waren.

Michalak/Lemke/Goeke (2015) lehnen sich an die Definition von Hoffmann (1982) an und definieren *Fachsprache* als eine „Sprachvariante, die in einem Fachbereich gebraucht wird. Sie umfasst sprachliche Mittel und Formen, mit denen sich Fachexperten über ein Fachgebiet optimal verständigen können“ (Hoffmann 1982: 2 zit. n. Michalak/Lemke/Goeken 2015: 55). Michalak/Lemke/Goeken übertragen diese Definition der Fachsprachen auf die Kommunikation innerhalb der Schulfächer und behaupten, die Schüler*innen begegneten in der Schule mehreren Fachsprachen (2015: 56). Mit Beginn der Sekundarstufe läge nämlich eine „domänenspezifische Differenzierung“ (2015: 56)

der Fächer vor, womit „eine Orientierung an den entsprechenden wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen und damit auch den sprachlichen Ressourcen“ (2015: 56) einhergehe. Aufgrund dessen könnten die Sprachenfächer lediglich fächerübergreifende, aber keine fachspezifischen Kommunikationskompetenzen vermitteln (2015: 56). Ob der Begriff *Fachsprache*, der oftmals auf wissenschaftliche Disziplinen bezogen ist, sich aber so auch auf die Kommunikation innerhalb von Schulfächern übertragen lässt, ist fraglich (wie die Diskussion um die Fächerstruktur in Kapitel 4.2 bereits gezeigt hat).

Es gibt zu den theoretischen Überlegungen und Abgrenzungsversuchen auch empirische Studien zur Erforschung der Sprache im Fach. Klein/Boscolo (2016: 323) stellen insbesondere in der Schreibforschung eine Entwicklung von einer „discipline-neutral“ Perspektive und einem Fokus auf Überlegungen zu „Writing across the Curriculum“ (WAC) zu einer disziplinspezifischen Perspektive und dem Blick auf „Writing in the Disciplines“ (WID) dar.

Im Bereich der fächerübergreifenden Forschung zur Sprache im Fach sind die Ergebnisse der Forschergruppe um Vollmer/Thürmann anzuführen. Die Studienergebnisse von Vollmer/Thürmann (2010) stehen im Zeichen des Europarats und dessen Bemühungen, einen Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat, GER, 2013 [2001]) zu entwickeln. Eines der Ziele ist es dabei, dass „sprachliches Lernen und Lehren über die Grenzen der Fächer hinweg koordiniert und damit im Interesse der Lernenden optimiert werden kann (= whole-school language learning/teaching policy)“ (2010: 107). Um zu ermitteln, welche sprachlichen Anforderungen sich im Fachunterricht stellen, wurden die neueren Curricula für die Fächer *Biologie*, *Geschichte* und *Mathematik* in fünf deutschen Bundesländern (Hamburg, Berlin, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Thüringen) für die Sekundarstufe I analysiert. Sprachlich kommunikative Anforderungen wurden dabei über die Verwendung von Operatoren ermittelt (vgl. Vollmer/Thürmann 2010: 111). Die Ergebnisse

zeigen einerseits, dass die Fächer eigene historisch gewachsene bzw. funktional begründete Diskurskulturen entwickelt haben, die auch international zwischen Bildungssystemen in hohem Maße kompatibel sind, vor allem wenn man Fächer zu Lernbereichen oder ‚Domänen‘ bündelt (z. B. Biologie, Chemie, Physik zu Naturwissenschaften – science education). Andererseits können jedoch bezüglich der sprachlichen Anforderungen für den (Sach-) Fachunterricht auch großflächig Überschneidungen zwischen den Fächern und Lernbereichen nachgewiesen werden. (2010: 112)

Vollmer (2010: 246) führt in einem Beitrag aus, dass es: „eine [...] verbindende Zwischenebene [gibt], die der relativ basalen und stabilen Sprach- bzw. Diskursfunktionen, die es zu meistern gilt und zwar in allen Fächern gleichermaßen (mit der Perspektive von Transfermöglichkeiten).“ Die Wissenschaftler*innen geben einschränkend zu, dass es auch facheigene „Diskurskulturen“ gebe. Und sie spezifizieren, dass

[d]ie fachliche Spezifik [...] sprachlich vorrangig (a) auf der lexikalischen bzw. begrifflichen Ebene zu sehen [ist] sowie (b) in der unterschiedlichen Gewichtung von Arbeitsformen, Methoden, Medien, Textsorten/Genres und semiotischen Systemen (z. B. Formelsprache in der Mathematik und in den Naturwissenschaften). (Vollmer/Thürmann 2010: 112)

Ferner führen sie aus, dass die Fächer

natürlich von bestimmten Denkformen und in Zugangsweisen zum jeweiligen Lern- und Untersuchungsgegenstand geprägt [sind] (z. B. naturwissenschaftlich-empirische versus hermeneutisch-interpretative Heuristik, vgl. auch die sog. unterschiedlichen Modi der Weltwahrnehmung und der Weltbegegnung, Baumert 2002). (ebd.: 112)

Trotz dieser Hervorhebung des Fachspezifischen gehen die Wissenschaftler*innen davon aus, dass die „kommunikativen Formen des fachunterrichtlichen Erwerbs von Fähigkeiten und Kenntnissen und der Verständigung [...] weitgehend fachübergreifend vergleichbar“ (Vollmer/Thürmann 2010: 112) seien. Thürmann/Vollmer (2017) geben an, dass sie in ihrer Untersuchung die Diskursebene als Ausgangspunkt nehmen. Sie identifizierten durch die Curricula-Analyse und die darin rekurrent auftretenden Operatoren kognitiv-sprachliche Grundfunktionen, sogenannte *Makrofunktionen* (Diskursfunktionen⁶⁸ im Sinne Vollmer 2009: 170), die in allen Schulfächern Verwendung finden. Sie gehen von neun Makrofunktionen aus (2017: 306f.) und differenzieren sie auf zwei Ebenen weiter aus, wodurch ihr Konstrukt dem Textprozeduren-Ansatz von Feilke (2014), wie in Tabelle 5 zu sehen ist, ähnelt.

Tabelle 5: Vergleich der Ansätze von Thürmann/Vollmer (2017) mit Feilke (2014)

Thürmann/Vollmer (2017)	Feilke (2014)
Textsorten (Leserbrief)	Textsorte (persönlicher Brief)
Makrofunktion/ Diskursfunktionen (z. B. Beschreiben, Erklären, Bewerten)	Texthandlungstyp (z. B. Argumentieren)
Kognitiv-sprachliche Operationen Handlungsschemata	Handlungsschema Prozedurausdruck

Die Autor*innen gehen davon aus, dass sich die Makrofunktionen im Rahmen von Textsorten zeigen, wobei es Textsorten gibt, in denen nur eine Diskursfunktion dominiert (z. B. die Versuchsbeschreibung), während in anderen mehrere Diskursfunktionen relevant werden (z. B. Leserbrief: beschreiben, erklären, bewerten) (Vollmer/Thürmann 2010: 118). Auch wenn Thürmann/Vollmer (2017)

⁶⁸ Diskursfunktionen sind „als integrative Einheit von Inhalt, Denken und Sprechen, die mit Makrostrukturen des Wissens sowie mit basalen Denkoperationen und deren Versprachlichung in elementaren Texttypen in Beziehung gesetzt werden können und in denen sich dieses Wissen und Denken sozial wie sprachlich vermittelt ausdrückt“ (Vollmer/Thürmann 2010: 10) zu verstehen.

angeben, dass sie von der Diskursebene ausgehen, so fokussieren sie mit den Makrofunktionen aber eine hierarchieniedrigere Handlungsebene. Die Diskursebene ist meiner Ansicht nach eine Ebene, die den einzelnen Handlungen im jeweiligen Textexemplar übergeordnet – man könnte auch sagen extern – ist. Innerhalb eines Textes können, wie Feilke (2014: 25) und Vollmer/Thürmann (2010: 118) anführen, ganz unterschiedliche sprachliche Handlungen (z. B. *Erklären* und *Beschreiben* im Rahmen eines Briefes) ausgeführt werden. Betrachtet man die gleichen Makrofunktionen innerhalb einer anderen Textsorte (z. B. eines Berichts), erscheinen sie zunächst identisch zu sein. Aber bei genauerer Analyse zeigt sich, dass diese Handlungen durch den Diskurskontext bestimmt werden. Sie sind der übergeordneten, externen Textfunktion⁶⁹ als dienlich anzusehen.

Weitere empirische Studien, die auch dem Bereich *Sprache im Fach* zugeordnet werden könnten, werden in Kapitel 4.4 *Argumentieren fächervergleichend* betrachtet.

Insgesamt scheint es die Tendenz zu geben, den Begriff *Fachsprache* eher auf die Sprache innerhalb universitärer Disziplinen zu beziehen. Bisher fehlt allerdings eine Studie, die die Sprache in verschiedenen Schulfächern erfasst und vergleichend untersucht. Dabei wäre es sinnvoll, den gesamten Unterrichtsdiskurs (Lehrkräfte wie Schüler*innen) zu berücksichtigen.

Neben der verwendeten Sprache innerhalb eines Faches ist auch das Wissen von Interaktanten innerhalb eines Faches ausschlaggebend für die Rekonstruktion eines Habitus. Insbesondere das Wissen von Lehrkräften kann für einen fachspezifischen Habitus ausschlaggebend sein. Erkenntnisse zum Wissensbegriff innerhalb der Lehrerprofessionsforschung sollen deshalb nun näher betrachtet werden.

4.2.5 Das Wissen von Fachlehrer*innen zum Argumentieren

Der Begriff *Wissen* wird in der Lehrerprofessionsforschung nicht immer einheitlich verwendet und er ist auch nicht unproblematisch, suggeriert er doch einen gewissen Bewusstseitsgrad und eine Explizierbarkeit. In der kognitionspsychologischen Forschung besteht aber Konsens, dass Wissen implizit und explizit sein kann (Wieser 2008: 35), weshalb der Begriff auch in dieser Studie genutzt wird. Die theoretischen und empirischen Erkenntnisse zum Wissensbegriff in der Lehrerprofessionsforschung können nicht in ihrer Gänze im Folgenden betrachtet werden. Hierzu ist auf die Studie von Wieser (2008) zu verweisen, die einen sehr ausführlichen Überblick über die Erkenntnisse bietet. Im weiteren Verlauf sollen lediglich die für diese Studie zentralen Aspekte des Wissensbegriffs aufgegriffen werden.

⁶⁹ Insbesondere der Textfunktion kommt eine dominierende Rolle zu, weil sie den Kommunikationsmodus festlegt (vgl. Brinker/Cölfen/Pappert 2014: 138).

Shulman (1986; 1987) hat den Anstoß zur Auseinandersetzung mit dem Phänomen *Wissen* in der Lehrerprofessionsforschung gegeben, indem er von einem multidimensionalen Konstrukt ausgeht und folgende Dimensionen voneinander unterscheidet:

- Content Knowledge (Fachwissen) (1986: 9)
- Curricular Knowledge (das Wissen über Unterrichtsmedien und den Schulstoff, der im Lehrplan steht) (1986: 10)
- Pedagogical Knowledge (das allgemeine pädagogische Wissen) (1987: 8)
- Pedagogical Content Knowledge⁷⁰ (PCK; das Wissen über die didaktische Aufbereitung des Fachinhaltes) (1986: 9)

Diese Unterteilung macht die Besonderheit von Fachlehrer*innen im Vergleich zu Wissenschaftler*innen einer Disziplin deutlich, auf die bereits im Kapitel 4.1 hingewiesen wurde. So sind Fachlehrer*innen nicht nur in ihrem Fach sozialisiert, sondern auch in der Pädagogik, was zu einer besonderen Form des Wissens und evtl. auch zu einem besonderen Habitus führt. Zentral erscheint folglich das *pedagogical content knowledge*. Dies umschreibt Wieser (2008: 36) als fachdidaktisches Wissen.

Shulman vertritt hinsichtlich des Lernens und Denkens einen *domain-specific approach*, was in folgendem Zitat deutlich wird:

The thrust of the cognitive research program in learning is subject matter specific rather than generic. That is, the schemata used to make sense of instruction on photosynthesis in a biology class are completely different from those used to understand the concept of inertia in physics [...] Most of the cognitive research on teaching has ignored the teacher's cognitive processes in this sense. There have been no studies of teachers' knowledge, of the schemata or frames they employ to appreciate student understandings or misconceptions. (1986: 25)

Shulman spricht davon, dass Lernen fachspezifisch sei, weil die für das Verständnis zuständigen Schemata je nach Fach unterschiedlich seien. Die Erforschung des Lehrerwissens hinsichtlich dieser Erkenntnisformen steht nach Shulmann dabei noch aus.

Im deutschsprachigen Raum lehnt sich Bromme erstmals an die Klassifikation von Shulman an, ergänzt sie aber um die *Philosophie des Fachinhaltes* (1992: 96) und durch eine deutlichere Trennung „zwischen dem Wissen der Fachdisziplin und dem Wissen des Schulfaches“ (Bromme 1992: 96). Das *Wissen der Fachdisziplin* wird nach Bromme innerhalb des Fachstudiums erworben, wohingegen das *Wissen des Schulfaches* davon abzugrenzen ist, da es ein „Eigenleben mit einer eigenen Logik“ hat (Bromme 1992: 96), das sich unter anderem aus Zielvorstellungen über Schule ergibt und zum Teil aus implizitem Wissen besteht (Bromme 1992: 97). Die *Philosophie des Fachinhaltes* umfasst

⁷⁰ Dieser Begriff hat sich in der Lehrerkognitionsforschung durchgesetzt und wird oftmals erforscht: z. B. McNeill/Knight 2013.

nach Bromme den Nutzen, der subjektiv dem Fach zugesprochen wird und die subjektive Vorstellung, welche Verbindung das Fach zu anderen Bereichen des Lebens hat (Bromme 1992: 97). Bromme gibt zu bedenken, dass es eine Überschneidung zwischen der *Philosophie des Fachinhaltes* und dem *pedagogical content knowledge* gebe (Bromme 1992: 99). Auch dieser Teilbereich des Wissens ist nach Bromme häufig implizit (Bromme 1992: 100).⁷¹

„Die Unterrichtsanforderungen erzwingen also eine Modifikation der früher gelernten wissenschaftlichen Theorien über den Inhalt und seine Vermittlung“ (Bromme 1992: 103). So konnte zum Beispiel Brickhouse (1990) zeigen, dass sich die Auffassungen über Naturwissenschaften und naturwissenschaftlichen Unterricht von Fachlehrer*innen von wissenschaftlichen Theorien unterscheiden. Dies muss jedoch nicht zwingend negativ sein, sondern es kann im Gegenteil auch eine notwendige situative Anpassung des vormals theoretisch erworbenen Wissens sein.

Wie Bromme aufzeigt, ist ein Teil des professionellen Wissens von Lehrkräften implizit, auch wenn er dies immer nur in einem Nebensatz erwähnt. Deshalb wurden in Studien der Lehrerforschung auch nicht nur Befragungen von Lehrkräften durchgeführt, sondern es wurde sich auch das unterrichtliche Handeln angeschaut. Dabei wurden zum Teil auch Diskrepanzen aufgezeigt (z. B. Thompson 1984)⁷², wenn zum Beispiel das tatsächliche Handeln nicht mit der Überzeugung übereinstimmte. Dies ist unter anderem ein Anzeichen dafür, dass Teile des professionellen Wissens nicht erfragbar sind, sondern lediglich durch rekonstruktive Arbeit erfasst werden können.

Susan Stodolsky hat ferner in ihrer Studie (*The Subject Matters* 1988) einen Unterschied festgestellt zwischen dem Handeln von denselben Lehrkräften in unterschiedlichen Fächern:

The teachers we saw, teaching the same children in the same physical setting, typically used different classroom arrangements in math and social studies. When individual teachers shifted from one content area to the other, they varied cognitive goals, instructional formats, student behaviours, materials, and the extent to which pupils worked together. We have shown beyond a doubt that individual teachers do not use a consistent instructional approach all day long. What they are teaching shapes the way they teach. (Stodolsky 1988: 74)

⁷¹ Innerhalb der Lehrerkognitionsforschung wird PCK hingegen teilweise nicht als implizites Wissen angesehen. So untersuchten McNeill/Knight (2013) z. B. den Einfluss von Professionalisierungsworkshops zum Argumentieren auf die PCK von Lehrkräften. Sie wählten hierfür ein Prä-/Postdesign, wobei die Fragen eher offen gestaltet waren und auf die Beurteilung von Schülerargumentationen ausgerichtet waren. Für die Beurteilung benötigten die Lehrkräfte laut McNeill/Knight „knowledge of argumentation to successfully analyze the discourse for student strengths and weaknesses“ (2013: 948).

⁷² Die befragte Lehrerin gab an, dass für die Mathematik das Lösen praktischer Probleme entscheidend sei. Im beobachteten Unterricht gab es dafür jedoch keine Belege.

Dieses unterschiedliche Handeln im Unterricht liegt nach Stodolsky im Fach begründet und es sei anzunehmen, dass dieses zum Teil unbewusst geschieht.

Auch Neuweg geht davon aus, dass ein Teil des Wissens implizit ist. Implizites Wissen ist „jenes Können oder jene Könnenanteile, die durch Vorbilder oder Musterbeispiele, durch Übung und persönliche Erfahrungen, eher sozialisations- als instruktionsähnlich erworben werden müssen“ (Neuweg 2002: 19). Damit spricht er die Wissensbereiche an, die auch nach Bromme (1992) zum Teil implizit sind, wie *pedagogical content knowledge*, *Philosophie des Fachinhaltes* und *Wissen des Schulfaches*. Neuweg (2011) unterscheidet hierbei: *Wissen 1* als das Wissen, das in der Ausbildung angeeignet werden soll („Wissen im Buch“ Neuweg 2011: 452). *Wissen 2*, als subjektives Wissen und *Wissen 3* als Können (2011: 452-453). *Wissen 3* wird in anderen Arbeiten (z. B. bei Bromme 1992) nicht gesondert gefasst, macht also gerade die Stärke der Klassifikation aus.⁷³

Um zu seiner Theorie des Wissens zu gelangen, stellt Neuweg die intellektualistische Theorie zum Handeln und die analytische Handlungstheorie von Gilbert Ryles gegenüber. Nach der intellektualistischen Theorie ist Handeln geleitet durch ein bewusstes Ziel, es ist geplant und wissensgesteuert, es ist gekennzeichnet durch Entschlüsse und insgesamt von ganz oder teilweise bewussten Regulationen begleitet (vgl. Neuweg 2000: 65). Dem hält Neuweg in Anlehnung an Ryle (1949) entgegen, dass es durchaus intelligente Handlungen gibt, die in der Retrospektive nicht geplant oder wissensgesteuert waren. Dennoch wurden sie geplant eventuell auch wissensgesteuert durchgeführt. Das Besondere an diesen Handlungen ist, dass sie nicht bewusst geplant wurden (vgl. Neuweg 2000: 69). So wird dieses Handeln auch *knowing how* (nach Ryle) oder intuitives Handeln (nach Dreyfus/Dreyfus 1980: 12) genannt und dies passt zur Konzeptualisierung des Habitus nach Bourdieu als „Körper gewordenes Soziales“. Neuweg spezifiziert, dass es viele intelligente Handlungen gäbe, „die nicht durch das Erinnern von Regelwissen geleitet werden, und häufig [...] Können sogar außerstande [sein], die Theorie zu der von ihnen intelligent ausgeführten Praxis zu beschreiben“ (Neuweg 2000: 71). Und auch wenn jemand sein Wissen explizieren würde, so würde er immer eine Rekonstruktionsaufgabe bewältigen, „weil die jeweils ausgeführte Prozedur in actu niemals Gegenstand des Bewusstseins werden kann“ (Neuweg 2000: 72). Deshalb plädiert Neuweg bei der Ermittlung des Wissens für ein induktives Vorgehen (Neuweg 2000: 72). So würde man aufgrund von Indikatoren das zugrunde liegende Wissen konstruieren, was allerdings immer hypothetisch ist. Entsprechend vorsichtig muss bei rekonstruktiven Analysen vorgegangen werden. Das rekonstruierte Wissen kann, muss aber nicht mit dem tatsächlichen Wissen übereinstimmen. Betrachten wir das Beispiel *Fahrrad fahren*. Person A fährt Fahrrad und hält sein Gleichgewicht, ohne die physikalischen Regeln dafür zu kennen. Er hält

⁷³ Wieser bezeichnet die einseitige Fokussierung des Könnens von Neuweg aber auch als kritisch (2008: 69).

sich aber genau an diese Regeln. Letztendlich verhält er sich so, als sei die Regel repräsentiert. Dabei unterscheidet Neuweg zwischen der realistischen Interpretation, die davon ausgeht, „dass der Handelnde das Wissen, das sich nur im Handeln zeigt, ‚im Kopf‘ hat, es handelt sich um Wissen der ersten Person, das dieser nicht bewusst ist“ (Neuweg 2002: 14). Bei der instrumentalistischen Interpretation hingegen „dienen Explikationen der ‚Wissensbasis‘ nur der Verhaltensbeschreibung, -erklärung und -vorhersage durch die dritte Person“ (Neuweg 2002: 14). Neuweg plädiert m. E. für die zweite Variante, da man bei der Rekonstruktion nicht davon ausgehen könnte, dass das Wissen tatsächlich so ‚im Kopf‘ der Probanden vorhanden sei. Die Probanden würden sich eher so verhalten, als ob das Wissen bzw. die Regeln repräsentiert wären.

Auch in der Psychologie gibt es sogenannte „dual-process theories“ (Evans 2008: 256) – Zweiprozesstheorien des Verhaltens – die trotz aller Unterschiedlichkeit zumindest alle davon ausgehen, dass es zwei verschiedene Formen des Verarbeitens gibt, eine Form, die hauptsächlich unbewusst, schnell und automatisch verläuft und eine Form, die bewusst, langsam und überlegt abläuft (Evans 2008: 256). Evans fasst die zwei Formen als System 1 und System 2. Dem System 1 weist er verschiedene funktionale Merkmale zu, u. a. auch dass es „domain specific“ sei, im Gegensatz zum System 2, das eher „domain general“ sei (Evans 2008: 257). Man könnte nun davon ausgehen, dass auch das unbewusste „Wissen“ zunächst einmal bewusst gelernt/erworben werden muss, bevor es nach einiger Zeit automatisiert und unbewusst wird. Es gibt nach Evans aber Forschungsergebnisse zum impliziten Lernen, die darauf hinweisen, dass Menschen implizites Wissen erwerben können, ohne jemals eine explizite Regel gelernt zu haben (Berry/Dienes 1993; Reber 1993; Sun et al. 2005 zit. n. Evans 2008: 259).

Diese Erkenntnisse sind für die Betrachtung des Argumentierens in unterschiedlichen Fächern wichtig. Im Fach *Deutsch* ist das Argumentieren Lerngegenstand, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass Lehrpersonen sich im Studium oder in der Praxis (z. B. durch Lehrwerke oder Unterrichtsmaterialien) mit dem Argumentieren explizit auseinandergesetzt haben bzw. auseinandersetzen. Bei Lehrpersonen der Fächer *Biologie* und *Geschichte* wird das Argumentieren hingegen häufig nur als Lernmittel oder als Mittel der Wissensüberprüfung genutzt, weshalb es gut sein könnte, dass sich die Lehrpersonen nicht explizit mit dem Argumentieren im Studium und/oder in der Praxis auseinandergesetzt haben. Trotzdem sprechen die vorausgehenden Überlegungen dafür, dass es sich beim Wissen ums Argumentieren um ein *Wissen 3* nach Neuweg handelt, ein implizites Wissen, das die Fachlehrer*innen auch implizit durch die Sozialisierung in ihrer Disziplin und ihrem Fach gelernt haben und so an ihre Schüler*innen „weitergeben“.

Ein Mittel, um *Wissen 3* an Schüler*innen „weiterzugeben“, sind Aufgabenstellungen. Die sprachliche Verfasstheit von Aufgabenstellungen soll deshalb im nächsten Kapitel näher betrachtet werden.

4.2.6 Aufgabenstellungen als Werkzeuge im Fachunterricht

Aufgabenstellungen im Lehr-Lernkontext sind zentrale Mittel, um die Lernenden zu einer spezifischen Handlung anzuleiten. In Aufgabenstellungen werden im Zuge der Kompetenzorientierung insbesondere Operatoren (Verben in Imperativform) eingesetzt, die den Schüler*innen relativ eindeutige Handlungsanweisungen geben sollen. Obwohl Operatoren in der Praxis bei der Eindeutigkeit von Aufgabenstellungen helfen sollen, sind mit ihnen jedoch unterschiedliche Schwierigkeiten verbunden. So weist Deppermann darauf hin, dass es viele verschiedene Prädikate wie „diskutieren, verhandeln oder streiten“ für das Argumentieren gibt. Deppermann führt weiter aus, dass all diese Operatoren „zunächst einmal als gleichberechtigte Weisen des Argumentierens anzuerkennen“ (2006: 24) seien. Ob aber Unterschiede – wenn auch nur kleine – in der auszuführenden Handlung des Argumentierens bestehen, ist unklar. Thürmann (2012) konnte z. B. zeigen, dass in Lehrplänen für die Grundschule (in NRW)⁷⁴ 194 verschiedene Operatoren verwendet werden. Die meisten Operatoren werden dabei aber nur sehr selten (ein- bis zweimal) verwendet (Thürmann 2012: 9). Maier et al. fassen zudem unter den Begriff *Operator* auch Substantive und Fragewörter wie z. B. „Beobachtung...“, „Erklärung...“, „Welche...“, „Wie...“ (2013: 15). W-Fragen sind jedoch unspezifisch hinsichtlich des zu produzierenden Textes bzw. der auszuführenden Handlungen. So könnte eine *Warum*-Frage z. B. genutzt werden, um die Schüler*innen dazu zu bringen, einen Sachverhalt zu erklären (*Warum entsteht in Situation X Rauch?*). Gleichzeitig führt jedoch Fritzsche (1994) aus, dass *Warum*-Fragen auch als Impuls für eine Erörterung genutzt werden könnten (1994: 122). Und schließlich lassen sich zwar Operatoren identifizieren, die in allen Fächern verwendet werden, aber „ihre eigentliche Anwendung kann [...] je nach Fach variieren“ (Michalak/Lemke/Goeke 2015: 1229).

Deshalb werden Aufgabenstellungen häufig eher innerhalb des disziplinären Diskurses untersucht. Im Sammelband *„Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht“* (Kleinknecht et al. 2013) versuchen die Autor*innen jedoch, eine fächerübergreifende Analyse von fachspezifischen (u. a. *Deutsch*, *Biologie* und *Geschichte*) Aufgaben anhand der gleichen Analysekategorien durchzuführen. Diese Kategorien sind: *Wissensart*, *Kognitiver Prozess*, *Wissenseinheit*, *Offenheit*, *Lebensweltbezug*, *sprachlogische Komplexität* und *Repräsentationsformen*. Es zeigt sich allerdings, dass keine tatsächliche fächervergleichende Betrachtung vorgenommen wird. Die Expert*innen haben die Kategorien teilweise unterschiedlich angewendet (auch aufgrund ihres Faches), weshalb ein Vergleich eigentlich nicht vorgenommen werden kann. Zudem werden die Operatoren nicht ausreichend betrachtet. So greifen die Expert*innen nicht auf die

⁷⁴ Es wurden in der Studie Kompetenzerwartungen in den Kernlehrplänen der Fächer *Deutsch*, *Mathematik*, *Sachunterricht*, *Kunst* und *evangelische Religionslehre* hinsichtlich der in ihnen verwendeten Operatoren untersucht.

sprachlichen Handlungsanweisungen zurück, um das kognitive Potenzial zu bestimmen, was die Herausgeber selbst kritisch anmerken (Kleinknecht et al. 2013: 211). Zudem ist anzumerken, dass es vermutlich einen Unterschied zwischen Fach und Disziplin gibt und fraglich ist, ob disziplinentypisch eingeschätzt werden kann, welche Anforderungen bzw. Erwartungen an eine Aufgabe gestellt werden. Es wäre vermutlich sinnvoller, dies von Fachlehrer*innen bestimmen zu lassen.

In diesem Sammelband zeigt sich bei der Analyse von Aufgaben für das Fach *Biologie* zudem, wie uneindeutig Operatoren sein können. Für das Fach *Biologie* analysiert Claudia Nerdel z. B. die Aufgabe „Bewerte das gesundheitliche Risiko [der Discolautstärke]“ (2013: 118). Nerdel bestimmt, dass hier „nicht nur sachlogische Kriterien sondern auch individuelle Wahrnehmungen abgewogen und diskutiert werden können“ (2013: 119). Gleiches würde aber auch für die Aufgabe: „Erläutere, wie du bei einem Discobesuch einen Hörschaden vermeiden kannst“ (2013: 118) gelten. Hierzu spezifiziert Nerdel, dass „auch hier [...] mehrere Lösungsansätze diskutiert werden können“ (2013: 119).

Diese Unspezifik zeigt sich bei Sertl/Leufer (2012) auch bei der Analyse von Beispiel-Aufgabenstellungen hinsichtlich ihrer Code-Modalitäten. Sie stellen z. B. bei manchen Aufgaben eine Diskrepanz zwischen der schwachen Klassifikation und Rahmung der Aufgabenstellung und der starken Klassifikation und Rahmung des eigentlichen Wissensdiskurses (offiziellen Codes) fest. Den Schüler*innen gelingt es dabei aufgrund der unsichtbaren Praktik (Unspezifik) unterschiedlich gut, die jeweils zielführenden Erkennungs- und Realisierungsregeln zu aktivieren (2012: 38):

Mittelschichtskinder erkennen offensichtlich den spezialisierten Kontext und tendieren dazu, die schwach klassifizierte und schwach gerahmte wörtliche Instruktion (-K-R) zu ignorieren und in ihr Gegenteil zu übersetzen (+K+R). Kinder aus der Arbeiterschicht nehmen die Instruktion eher wörtlich: -K-R. (Sertl/Leufer 2012: 38)

Monika Waldis (2013) hat sich mit Aufgaben im Fach *Geschichte* auseinandergesetzt und u. a. ermittelt, welche Wissensformen für die Bearbeitung der Aufgabenstellung notwendig sind. Sie unterscheidet: konzeptuelles, prozedurales und Faktenwissen voneinander. Insbesondere das prozedurale Wissen ist bei Argumentationsaufgaben zentral, und es ist fraglich, ob die Erwartungen an das Argumentieren bzw. hinsichtlich der auszuführenden Handlung in den Fächern gleich sind. Wenn die Erwartungen hinsichtlich der auszuführenden Handlungen gleich bzw. ähnlich sind, dann wäre ein Wissenstransfer zwischen den Fächern potenziell möglich.

Deshalb werden in dieser Studie die Aufgabenstellungen von Lehrpersonen, aber auch Aufgabenstellungen aus Schulbüchern miteinander verglichen. Insbesondere Schulbücher stellen ein zentrales Vermittlungsmedium dar, welches das besondere Wissen von Fachlehrer*innen (das abzugrenzen ist von dem

Wissen der Disziplinen, wie in Kapitel 4.2.5 gezeigt wurde) repräsentieren kann. Das fachorientierte Arbeitsbuch wurde durch Vertreter der Fachwissenschaft mitentwickelt, wodurch das Schulbuch „den Stand der Wissenschaft, vor allem aber der fachdidaktischen Diskussion angemessen widerspiegelt“ (Hacker 1980: 8). Gleichzeitig enthält es aber auch methodisches und pädagogisches Wissen. Schulbücher können deshalb „als »Mediatoren« zwischen dem intendierten Lehrplan (Policy-Ebene) und dem implementierten Lehrplan (Schul-/Klassenebene)“ (Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014: 11) fungieren. Gleichzeitig weisen die Autor*innen aber auch auf ein Desiderat in der Schulbuchforschung hin. So gebe es kaum empirische Erkenntnisse hinsichtlich des Zusammenhangs von Schulbuch und Lernergebnissen (ebd.: 74). Auch wenn die Bedeutung von elektronischen Medien zunimmt, so stellen die Autor*innen schließlich fest, werde „[d]as klassische Schulbuch [...] jedoch nicht gänzlich aus der Unterrichtspraxis verdrängt, sondern sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden weiterhin als unterstützend und motivierend für Lehr- und Lernprozesse eingeschätzt“ (ebd.: 127).

4.3 Argumentieren in den Fächern

Argumentieren/Argumentation ist eine Art Oberbegriff, der im alltäglichen Sprachgebrauch eine breite Verwendung findet. Man könnte auch etwas flapsiger formulieren, dass jeder diesen Begriff kennt und verwendet. So ist es auch, wenn man die verschiedenen Schulfächer betrachtet. In jedem Fach ist der Begriff geläufig (z. B. in den Bildungsstandards und Kerncurricula), weshalb er auch dieser Studie zugrunde gelegt wurde. In den Bildungsstandards für das Fach *Deutsch* für die Allgemeine Hochschulreife ist das argumentierende Schreiben über strittige oder fragliche Sachverhalte als Zielvorgabe aufgenommen (vgl. KMK Deutsch AHR 2014: 17). Auch in den Bildungsstandards für das Fach *Biologie* für die Allgemeine Hochschulreife wird als Zielvorgabe formuliert, dass die Schüler*innen „wissenschaftlich zu biologischen Sachverhalten kriterien- und evidenzbasiert sowie situationsgerecht [argumentieren]“ (KMK Biologie AHR 2020: 17). Für das Fach *Geschichte* gibt es bisher keine Bildungsstandards. Im Kernlehrplan (KL) für das Fach in NRW für die Sekundarstufe II wird der Begriff Argumentieren nicht explizit verwendet, was bereits ein zentraler Hinweis auf eine unterschiedliche Konzeptualisierung sein könnte. Im KL wird Urteilskompetenz als Ziel aufgelistet, was laut KL bedeutet, dass die Schüler*innen „ein durch Argumente begründetes Urteil formulieren können“ (MSB Geschichte Sek. II 2014: 16).

Im Gegensatz zu den allgemeinen Argumentationstheorien haben sich auch verschiedene Disziplinen mit dem Thema *Argumentieren im Fach* auseinandergesetzt.⁷⁵ Das Argumentieren im Fach *Deutsch* wurde in diversen Beiträgen

⁷⁵ Z. B. für das Fach *Physik*: Gromadecki (2009); Fleischhauer (2013). Für das Fach *Mathematik*: Bezold 2012; Pospiech 2007.

und Studien thematisiert und zum Teil untersucht (vgl. z. B. Feilke 2013; Grundler/Vogt 2006; Winkler 2005; 2003). Auch für das Fach *Biologie* gibt es bereits einige Studien, die sich mit dem Argumentieren im Fach auseinandersetzen (z. B. Hößle/Menthe 2013). Einige wenige Beiträge existieren zudem für das Fach *Geschichte*, wobei anzumerken ist, dass die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Auseinandersetzung mit dem Schreiben im Fach *Geschichte* noch in den Anfängen steckt und so auch die Auseinandersetzung mit dem schriftlichen Argumentieren. Im weiteren Verlauf sollen die wissenschaftliche und die didaktische Betrachtung des Argumentierens nun für die Fächer *Deutsch* (Kapitel 4.3.1), *Biologie* (Kapitel 4.3.2) und *Geschichte* (Kapitel 4.3.3) gesondert betrachtet werden, um zu ermitteln, welche Konzeptualisierung des Argumentierens im jeweiligen Fach vorherrscht, wie sie sich gebildet hat und welche empirischen Erkenntnisse bisher erzielt wurden. Die durch die Betrachtung erzielten Erkenntnisse sollen für die Rekonstruktion der Praktiken genutzt werden. Die Strukturierung der Kapitel ist dabei jedoch nicht identisch, sondern passt sich an die Besonderheiten des Faches an. So wird z. B. im Kapitel 4.3.2 für das Fach *Biologie* nicht mit einer curricularen Perspektive begonnen, sondern mit Modellen zur Urteilsbildung, da diese zum Teil der Implementierung der Bildungsstandards historisch vorausgingen und sie so evtl. auch beeinflussten. Im Fach *Deutsch* erscheint es sinnvoll zu sein, auch einen Blick auf die Entwicklung des Aufsatzes zu werfen. Trotz dieser fachlichen Besonderheiten wird stets versucht, verschiedene Perspektiven einzunehmen: eine curriculare, eine theoretische und eine empirische. Für die Fächer *Biologie* und *Geschichte* wird zudem noch ein Blick in den internationalen Diskurs geworfen, da insbesondere für das Fach *Geschichte* noch wenige nationale Forschungsergebnisse vorliegen. Es ist aber natürlich zu bedenken, dass das schriftliche Argumentieren im Fach *Geschichte* oder *Biologie* z. B. in Spanien vermutlich eine andere literale Praktik ist, da der kulturelle Kontext (Spanien versus Deutschland) natürlich unterschiedlich ist. Für die Betrachtung des Argumentierens im Fach *Deutsch* ist darauf hinzuweisen, dass nicht zwischen internationalen und nationalen Forschungsergebnissen unterschieden wird, wie es in den anderen beiden Fächern gemacht wird. Im Rahmen der Darstellung empirischer Ergebnisse zum Argumentieren im Fach *Deutsch* werden folglich nationale, aber auch österreichische (z. B. Schicker 2020) sowie schweizerische Forschungsergebnisse (z. B. Kempf/Bosse 2019) betrachtet. Aber auch hier sind die Kontextunterschiede zu berücksichtigen.

4.3.1 Argumentieren im Fach Deutsch

Obwohl das schriftliche Argumentieren im Fach *Deutsch* eine zentrale Stellung einnimmt und in der Tradition auch eingenommen hat, scheint es im fachdidaktischen Diskurs Uneinigkeit darüber zu geben, was genau Argumentieren eigentlich ist und welche sprachlichen Handlungen (Erörtern, Begründen, Stellung nehmen, Diskutieren, Auseinandersetzen, Analysieren, Deuten etc.) im

Fach *Deutsch* zum Argumentieren zählen oder von dieser Handlung abzugrenzen sind. Zumindest deutet u. a. die Verwendung von unterschiedlichen Begriffen zur Beschreibung der sprachlichen Handlung und der Beschreibung der Textfunktion auf eine Unstimmigkeit hinsichtlich der Konzeptualisierung hin. Um sich einer einheitlichen Konzeptualisierung anzunähern, soll deshalb zunächst ein Blick auf die historische Entwicklung des Argumentierens und der Argumentation im Fach geworfen werden, schließlich haben Praktiken eine historische Komponente.

An den historischen Rückblick anschließend wird dann in Kapitel 4.3.1.2 eine curriculare Perspektive eingenommen, um zu ergründen, inwiefern das Argumentieren curricular Berücksichtigung findet. Dabei ist anzumerken, dass die Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss im letzten Jahr überarbeitet wurden und deshalb einmal die ältere Version und die neuere Version in separaten Unterkapiteln betrachtet werden. In Kapitel 4.3.1.4 und 4.3.1.4.1 wird sodann versucht, das Argumentieren aus heutiger Perspektive zu ergründen, indem es theoretisch von anderen Handlungen (Erörtern und Erklären) abgegrenzt wird. Nachfolgend werden in den Kapiteln 4.3.1.4.1 - 4.3.1.4.4 insbesondere empirische Erkenntnisse zu den Merkmalen des Argumentierens und der Entwicklung der Argumentationskompetenz zusammengetragen.

4.3.1.1 Historische Perspektive: Die Entwicklung der Aufsatzart

Zunächst einmal kann festgehalten werden, dass das Argumentieren und die Argumentation im Fach *Deutsch* eine lange Tradition haben, die weit über die Implementierung des Faches⁷⁶ hinausgehen. Der Ursprung dieser Tradition wird bis in die Antike zurückverfolgt (vgl. hierzu auch Kapitel 3.1 - Kapitel 3.3). In diesem Abschnitt sollen aufgrund der bereits ausführlichen Betrachtungen in vorherigen Kapiteln nur einzelne Schlaglichter auf Vergangenes geworfen werden, um eine mögliche Entwicklung der Aufsatzform *Argumentation* aufzudecken.

Nach Fritzsche (1994) ist die Erörterung⁷⁷ als eine Aufsatzart „ein Abkömmling der antiken Rhetorik“ (1994: 121). In der Antike gehörten die *Rhetorik* und die *Logik* zum Fächerkanon der *Septem artes liberales* (vgl. Ross 2000: 101). Dieser Fächerkanon konnte von freien Bürgern studiert werden. Die Rhetorik im

⁷⁶ Nach Winkler kann vom Deutschunterricht „frühestens seit der Einführung des Deutschen als Unterrichtssprache“ (Winkler 2003: 183) gesprochen werden und damit ist die Sprache als Lerngegenstand und nicht als Lernmedium gemeint. Latein war bis ins 17. Jahrhundert zentraler Lerngegenstand und vielfach auch Lernmedium. Erst ab dem Ende des 17. Jahrhunderts wurde *Deutsch* im Unterricht an einigen Schulen als Lerngegenstand betrachtet (ebd.: 183-184). Ludwig stellt Christian Weise (1642-1708) als Begründer der deutschen Oratorie heraus (1988: 30). Er etablierte *Deutsch* als Unterrichtsfach in einem Gymnasium in Zittau, was dann wiederum Auswirkungen auf andere Schulen hatte (ebd.) (vgl. hierzu Kapitel 4.2.1).

⁷⁷ Fritzsche fasst unter Argumentieren, das Behaupten und das Begründen von Behauptungen. Erörterungen sind nach ihm eine schriftliche Form des Argumentierens (1994: 113).

Sinne der Sophisten galt der überzeugenden Gestaltung von Reden. Aristoteles stellt bei der Ergründung der Rhetorik hingegen eine Verknüpfung zwischen Rhetorik und Logik (Dialektik) her, also zwischen persuasiven und heuristischen Zwecken der Rede, wie in Kapitel 3.3 gezeigt wurde. Auch wenn sich hier Unterschiede in der Betrachtung und Vermittlung der Rhetorik innerhalb der Antike zeigen, gilt dies nicht mit Blick auf die kommunikative Situierung und die Adressatenorientierung, die sich in allen Ansätzen als zentrale Aspekte wiederfinden. Im Rahmen der schriftlichen Vorübungen zum Rhetorikunterricht (gr. „progymnasmata“, lat. „praeexercitationes“ Ludwig 1988: 7) wurde die Rede (Produkt der Rhetorik) in ihre Bestandteile zerlegt (*narratio*, *argumentatio* etc.) und jeder Bestandteil wurde zu einer Übungsform im Unterricht (Winkler 2003: 180). Dabei war immer die Ausrichtung der schriftlichen Vorübungen auf den letztendlichen Adressaten (Ludwig 1988: 10) und auf das letztendliche Produkt, die Rede, mithin auf die kommunikative Kontextualisierung, zentral. Die schriftlichen Vorübungen hatten also die Überzeugung des Adressaten als Ziel (Baurmann/Ludwig 1990: 16). Die *Septem artes liberales* und damit auch die Rhetorik als Fach haben den Unterricht bis zum Ende des Mittelalters geprägt (Musolff 2011: 327).

In der Entwicklung der Aufsatzart konstatieren Wissenschaftler*innen jedoch einen Rückgang der rhetorischen Ursprünge (Ludwig 1988; Ludwig 1994; Baurmann/Ludwig 1990). Dieser Rückgang kann nicht einem bestimmten Zeitpunkt in der Vergangenheit zugewiesen werden, sondern er erstreckt sich über eine längere Phase und ist m. E. ein „schleichender“ Prozess, der sich in vielen Bereichen und nicht nur in der Gestaltung des Aufsatzes zeigt.

So hat z. B. die Rhetorik als Fach insgesamt an Bedeutung verloren. Im 17. Jahrhundert setzte sich an den Oberstufen der meisten Gymnasien ein propädeutischer Kursus durch, der Logik, Physik und Metaphysik umfasste (vgl. Musolff 2011: 329). Die Rhetorik verlor in dieser Zeit im Rahmen einer „Wendung von den Wörtern zu den Sachen“ (Seifert 1996: 333 zit. n. Musolff 2011: 327) ihre feste Stellung als allgemeinbildendes Fach. Eine Auswirkung davon – dass die Rhetorik als Fach an Bedeutung verlor und die Logik an Bedeutung gewann – könnte die im 18. Jahrhundert aufkommende Form der *Abhandlung* (*tractatio*) (vgl. Asmuth 1996: 1282) sein. Die Abhandlung als Aufsatzform distanzierte sich von der bisherigen Form der Rede und war eine ausschließlich schriftliche Textsorte (Ludwig 1994: 61), die rein kognitiv ausgerichtet war und nicht die Überzeugung eines Adressaten zum Ziel hatte (Winkler 2003: 185). Mit dieser Entwicklung verlor die schriftliche Argumentation ihre dialogische Fundiertheit und aus einer ursprünglich dialogischen Zwecken dienenden schriftlichen Fixierung wurde eine monologische Form der Auseinandersetzung, die reinen Erkenntniszwecken diente.

Diese Entwicklung der Aufsatzform setzte sich bis ins 19. Jahrhundert fort. Im 19. Jahrhundert galt der Aufsatz dann als Mittel der Reproduktion und weniger der schöpferischen Produktion (vgl. Frank 1973: 196; Matthias 1907: 323). In

diesem Sinne hat Hiecke (1842) zum Beispiel die Form des literarischen Aufsatzes auf die reine Reproduktion des Inhaltes der literarischen Grundlage festgelegt und die *inventio* ausgegliedert (zit. n. Winkler 2003: 186). Auch Ludwig (2003) stellt fest, dass die Rhetorik im 19. Jahrhundert zunehmend an Bedeutung einbüßte (vgl. Ludwig 2003: 235; Ludwig 1988: 190). Die Form blieb zwar erhalten, aber alle Aufsatzformen wurden „entthetorisiert“ (Baurmann/Ludwig 1990: 16), eine Entwicklung, die auch maßgeblich durch Ernst Laas Publikationen⁷⁸ beeinflusst wurde (vgl. Ludwig 1988: 191). Die Funktion der schriftlichen Argumentation veränderte sich und es galt nun nicht mehr, einen Adressaten zu überzeugen, sondern „allein die Untersuchung eines Sachverhaltes“ (Baurmann/Ludwig 1990: 16) stand im Vordergrund. So wurden in den Schulen ‚Abhandlungen‘ verfasst und der Deutschunterricht zielte auch im 19. Jahrhundert insbesondere auf die Erziehung zum logischen Denken und die formale Geistesbildung (vgl. Frank 1973: 208). Ende des 19. Jahrhunderts galt die Aufsatzlehre als zentraler Bestandteil des Deutschunterrichts (vgl. Frank 1973: 206), wobei Laas verschiedene Formen des Aufsatzes unterscheidet. Eine Form wurde genutzt, „um die Gültigkeit des Urteils zu bestimmen“ (Frank 1973: 205). Diese Aufsatzform beginnt mit der Bedeutungsbeschreibung des Urteils und mündet in der Abwägung von Pro- und Kontra-Argumenten, damit der Lerner schließlich zur Bestätigung, Widerlegung oder Einschränkung gelangt (vgl. Frank 1973: 205). Eine weitere Aufsatzform diente dazu, zwei gegenteilige Urteile zu nutzen, um zu einer freien Meinungsbildung zu gelangen (vgl. Frank 1973: 205).

Die Abhandlung wurde jedoch von den Nationalsozialisten abgeschafft und der *Besinnungsaufsatz* eingeführt (Ludwig 2003: 237), der vor allem durch einen subjektiven Zugang zur Fragestellung geprägt war: „Im Besinnungsaufsatz setzt sich der Schüler mit einer Wert- nicht mit einer Sachfrage auseinander“ (Baurmann/Ludwig 1990: 17). Fritzsche (1994) gibt als Beispielfrage für einen Besinnungsaufsatz folgende Fragestellung an: „Darf man Gesetze brechen?“ (1994: 115). Bei dieser Fragestellung handelt es sich zwar um eine Wertfrage, allerdings wurden diese Fragen bzw. diese Aufsatzform „gezielt als Instrument der Gesinnungsbildung missbraucht“ (Winkler 2005: 94). Ein Grund, weshalb der Begriff vermutlich heutzutage keine Verwendung mehr findet. Fritzsche behauptet, dass der Begriff im Zuge der „1970 einsetzenden Ideologiekritik [...] zunehmend ungebräuchlich geworden“ (Fritzsche 1994: 115) sei und er durch den Begriff *Erörterung* ersetzt wurde (ebd.: 115). Nach Fritzsche hat der Begriff „Besinnung“ eher einen reflexiven Fokus, wohingegen der Begriff „Erörtern“

⁷⁸ In den beiden folgenden Zitate wird die abwertende Haltung von Laas zur Rhetorik deutlich: „Zunächst müssen wir rundweg Abstand nehmen von jenen bedenklichen und teilweise geradezu unsittlichen Anschauungen und Veranstaltungen [...] fast aller antiken Rhetorik“ (Laas 1898: 4). „Unsere propädeutischen Elaborate sollen vor allem der Wahrheit und den Bedürfnissen eines ehrlichen Verstandes genügen. Wir spekulieren auf keine Gemütswallungen der Leser [...]. Bei uns soll der gesunde Sinn mehr Erfolg haben als die gewandte, schnell kombinierende Rabulistik“ (Laas 1898: 4).

(von unterschiedlichen „Orten“ aus betrachten) einen dialogischen Fokus habe (ebd.: 115). Interessant wäre zu ermitteln, ob heutzutage noch Wertfragen im Deutschunterricht verhandelt werden oder ob der Fokus auf Fragestellungen, wie der Einführung von Schuluniformen oder der Abschaffung von Hausaufgaben liegt, da diese evtl. „sicherer“ scheinen bzw. sie nicht die Gefahr der Indoktrination bergen.

Nach 1970 wurde die bis dahin lange andauernde Entwicklung der Aufsatzform zu einer rein monologischen Auseinandersetzung, die insbesondere heuristischen Zwecken diene, durch die kommunikative Wende „gebremst“.⁷⁹ Die Aufsatzformen sollten nun generell wieder stärker einer kommunikativen Situierung unterliegen. Das Schreiben sollte wieder zunehmend in eine „lebensnahe Situation mit möglichst aktuellem Anlaß, konkretem Adressaten und klarem Wirkungsziel“ (Asmuth 1996: 1284) eingebettet sein. In dieser Entwicklungszeit entstand der *kommunikative Aufsatz*, der nach Winkler im Hinblick auf die Argumentation jedoch nur eine kurze Phase überdauerte, denn „die Argumentationsforschung in (West-)Deutschland distanzierte sich bis in die 80er Jahre des 20. Jahrhunderts von persuasiven Zielen des Argumentierens“ (2005: 92). Auswirkungen der kommunikativen Wende und des kommunikativen Aufsatzes sind heute jedoch noch zu erkennen. So z. B. in den Merkmalen profilierter Schreibaufgaben (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010) oder dem von Baurmann/Pohl (2009: 85) propagierten Merkmal guten Schreibunterrichts, kommunikativ plausible Schreibarrangements zu konzipieren.⁸⁰

Der Terminus *Erörterung* ersetzte zwar den Begriff *Abhandlung* bzw. *Besinnung* (Fritzsche 1994: 114), aber die monologische Form blieb erhalten. Nach Fritzsche werden zwar ähnlich wie in einer mündlichen Diskussion, unterschiedliche Standpunkte betrachtet, dies geschehe allerdings in monologischer Form („ein einzelner auf dem Papier“ (ebd.: 114) führt die Diskussion). Fritzsche unterscheidet zwischen der Sacherörterung und der Problemerörterung (1994: 114). Bei der Sacherörterung werde ein sachlicher oder theoretischer „Zusammenhang mehrperspektivisch, also von verschiedenen Blickwinkeln aus dargestellt“ (1994: 114). Bei der Problemerörterung gehe es hingegen „um die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Antworten auf eine strittige Frage, um das Für und Wider einer Behauptung; das Ziel ist eine begründete Entscheidung“ (1994: 114). Bei beiden Formen der Erörterung nach Fritzsche wird deutlich,

⁷⁹ Eine der bekanntesten didaktischen Publikationen, die in dieser Zeit entstanden ist, zeigt bereits mit dem Titel „Schulaufsätze – Texte für Leser“ (Boettcher/Firges/Sitta/Tymister 1973) die erneute kommunikative Ausrichtung an.

⁸⁰ Nach Spinner sind weitere Schritte in der Aufsatzentwicklung, das personale Schreiben in den 80er Jahren und das anschließende gesellige Schreiben. Beim personalen Schreiben wird „[i]n Abgrenzung zum kommunikativen Aufsatz [...] betont, daß Selbstaussdruck und -reflexion als wichtige Funktionen des Schreibens zu betrachten seien“ (Spinner 1993: 78). Beim geselligen Schreiben wird die Anschlusskommunikation, der gesellige Austausch über das Geschriebene, fokussiert (Spinner 1993: 80). Methoden wie die Schreibkonferenz (Spitta 1992) knüpfen an diese Form des Aufsatzes an.

dass sie, obwohl in ihnen unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden, dominant keinem persuasiven Zweck dienen, sondern lediglich darstellenden Zwecken bei der Sacherörterung und heuristischen bei der Problemerkörterung. Die dialogische Fundiertheit scheint zwar in der Betrachtung von Gegenpositionen wieder durch, aber die Adressatenorientierung wird gänzlich außer Acht gelassen. Mit Blick auf das Problemerkörtern beschreibt Friedrich (1988), dieses sei

auf das wissenschaftliche Darstellen ausgerichtet. Es hat ein Problem zum Gegenstand, das Verdeutlichen bzw. auch das Schließen einer Erkenntnislücke zum Ziel, dient dem Klären komplexer Sachverhalte, ist primär kognitiv und an der wissenschaftlichen Erkenntnisdarstellung orientiert. (1988: 152)

Das Erörtern hat in dieser Betrachtung folglich keine primär kommunikative Funktion, sondern ist monologisch und personal situiert.

Die Erörterung scheint zu dieser Zeit vornehmlich heuristische Zwecke zu erfüllen und rein monologisch situiert zu sein. Zu Beginn der 90er Jahre gewinnt aber die kommunikative Kontextualisierung von Textsorten wieder an Bedeutung. Im fachdidaktischen Diskurs wird jedoch nicht das Ziel einer Erörterung von heuristisch zu persuasiv verändert, sondern es wird von zwei Funktionen des Argumentierens ausgegangen. Auch Fritzsche (1994) führt deshalb für das Argumentieren beide Funktionen an, die „Klärung von Meinungen“ und das „Überzeugen des Partners“ (1994: 113). Allerdings werden nach Fritzsche – wie oben gezeigt – bei der Erörterung keine persuasiven Zwecke verfolgt. Baumann/Ludwig fordern jedoch 1990: „[a]uch Erörterungen sind ‚Texte für Leser‘. Welchen Zweck [...] sollte einer Erörterung denn sonst haben, wenn nicht den, einen anderen Menschen von der eigenen Lösung eines Problems Kenntnis zu geben und – wenn möglich – zu überzeugen“ (Baumann/Ludwig 1990: 19). Das Annehmen zweier Funktionen wirft m. E. eine Problematik auf, die nach wie vor zu Verwirrung hinsichtlich der Abgrenzung beider Handlungen führt.

Dass eine Textsorte zwei verschiedene Funktionen haben kann, ist eine Besonderheit und trifft nur auf die Textsorte Argumentation zu. Diese Besonderheit, wie der historische Rückblick gezeigt hat, ist historisch bedingt. Ursprünglich war die argumentative Rede im Sinne Aristoteles geprägt durch eine Verbindung zwischen Rhetorik und Dialektik. Sie war aber immer an einen Adressaten gerichtet und diente in dominanter Funktion dessen Überzeugung. Im Laufe der Zeit wurde die Aufsatzform entrheterisiert und verlor ihren kommunikativen Ursprung. Diese Form wurde sodann Erörterung genannt. Dann gab es zwar einen Rückbezug zu den ursprünglichen dialogischen Zwecken, aber die Aufsatzform Erörterung hatte sich mittlerweile so von dem ursprünglichen Zweck entfernt, weshalb nun zum Teil von zwei Funktionen ausgegangen wird.

Obwohl mittlerweile die zwei Funktionen (theoretisch) unterschieden werden, ist nach Winkler (2006) die Erörterung heutzutage immer noch die „verbreitetste Form argumentierenden Schreibens im Deutschunterricht“ (2006: 157). Im

Rahmen ihrer Dissertation ließ Winkler Studienanfänger*innen über ihre Erfahrungen zum argumentierenden Schreiben im Deutschunterricht einen eigenen argumentativen Text verfassen. Aus den Texten und den Aussagen über die Unterrichtsrealität versucht Winkler die Praxis der Argumentationsvermittlung zu rekonstruieren und kommt zu dem Ergebnis (der These), dass die Erörterung die Vermittlungspraxis dominiert und die persuasive Funktion des Argumentierens keine Berücksichtigung findet (Winkler 2003: 283). Allerdings zeigen die Untersuchungsergebnisse auch, dass die Erörterung nicht in ihrer heuristischen Zweckgerichtetheit vermittelt wird, sondern eher affirmativen Zwecken dient (vgl. Kapitel 4.3.1.4.2 hierzu).

Wenn man diese Schlaglichter der Vergangenheit betrachtet, kann die These aufgestellt werden, dass die Argumentation im Sinne der Rhetorik dialogisch fundiert war, da es um die Überzeugung der Adressaten mittels einer Rede ging. Diese Adressatenorientierung hat die schriftliche Form der Argumentation im Verlauf der Zeit verloren. Gründe hierfür könnten u. a. der Rückgang der Rhetorik als Unterrichtsfach sein und ein Erstarken aller logischen, eher als wissenschaftlich erachteten Fächer. Auch wenn kurzzeitig kommunikative Aspekte in der Aufsatzvermittlung wieder eine Rolle spielten, wurde erst ab den 90er Jahren die persuasive Funktion des Argumentierens wieder thematisiert. Es scheint jedoch nach wie vor so zu sein, dass die (heuristische) Erörterung im Fach *Deutsch* die zentrale Form der Argumentation ist und persuasive Zwecke mit dem Argumentieren kaum verfolgt werden.

Im weiteren Verlauf soll nun ein Blick in aktuelle curriculare Richtlinien geworfen werden, um so zu ermitteln, welche curricularen Vorgaben bzw. Anforderungen an die Schüler*innen der Sekundarstufe I und II hinsichtlich des Argumentierens und Erörterns gestellt werden.

4.3.1.2 Curriculare Perspektive

Nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse (2001) wurden in den Jahren 2003 und 2004 bundesweit geltende Bildungsstandards in den „Kernfächern“ veröffentlicht, zunächst nur für den Primar- und Sekundarstufenbereich und seit 2014 auch für die Allgemeine Hochschulreife. Mit diesen länderübergreifend geltenden Bildungsstandards sollen Kompetenzen festgelegt werden, über die die Schüler*innen bis zu unterschiedlichen Zeitpunkten (Ende der Primarstufe, Mittlerer Schulabschluss, Allgemeine Hochschulreife) verfügen sollen. Damit ist dies eine Quelle, die allgemeingültige Aussagen über die im Fach Deutsch zu erwerbenden Textsortenkompetenzen und dadurch auch über die Konzeptualisierung der Textsorten bzw. der sprachlichen Handlungen ermöglichen sollte. Da es seit 2022 eine neue Version der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch gibt, soll zunächst ein Blick in die alten Regelungen und auch in die alte Kompetenzmodellierung geworfen werden, bevor die neuen Regelungen betrachtet und abschließend die Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife für die Ergründung der Konzeptu-

alisierung der Argumentation hinzugezogen werden. Für die neuen Bildungsstandards gibt es bisher noch keine angepassten Kompetenzstufenmodelle, die für eine Analyse in Betracht gezogen werden könnten.

4.3.1.2.1 Bildungsstandards MSA (2004) und Kompetenzstufenmodell

In den alten Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (BS Deutsch MSA) wurden die „Schreibformen“ (KMK Deutsch MSA 2004: 12) *informierend*, *argumentierend*, *appellierend*, *untersuchend* und *gestaltend* voneinander abgegrenzt. Diesen Schreibformen wurden dann Operatoren zugeordnet. Die Schüler*innen sollten laut alter Bildungsstandards

zentrale Schreibformen beherrschen und sachgerecht nutzen: informierende (berichten, beschreiben, schildern), argumentierende (erörtern, kommentieren), appellierende, untersuchende (analysieren, interpretieren), gestaltende (erzählen, kreativ schreiben) (KMK Deutsch MSA 2004: 12)

In den alten Bestimmungen wurden folglich keine spezifischen Textsorten aufgeführt, sondern eine allgemeinere Klasse (Ebene) betrachtet, die der Schreibformen (informierende, argumentierende, appellierende, untersuchende und gestaltende). Diesen Schreibformen wurden dann teilweise sprachliche Handlungen zugeordnet. Die Schreibformen wurden jedoch nicht ausschließlich nach der kommunikativen Funktion differenziert, sondern es wurde eine eigene Unterscheidung entwickelt, und so wurden z. B. argumentierende Schreibformen von appellierenden Schreibformen abgegrenzt. Argumentieren ist jedoch keine kommunikative Funktion. Die Abgrenzung erscheint auf den ersten Blick willkürlich, allerdings scheint sie sich mit einzelnen fachdidaktischen Annahmen zu decken (z. B. Peters 2004; Schicker 2021 vgl. Kapitel 4.3.1.3). Es könnte also sein, dass mit den argumentierenden Texten im Sinne der alten Bildungsstandards (MSA) nur heuristische Argumentationen gemeint sind. Dann müsste bei den appellierenden Texten aber auch noch einmal *erörtern* aufgeführt werden.

Im Rahmen der Kompetenzstufen-Modellierung hat sich das IQB nochmals mit argumentierenden Texten und ihren Merkmalen auseinandergesetzt. Laut des Beschlusses der Kultusministerkonferenz über die Kompetenzstufenmodelle zu den Bildungsstandards im Kompetenzbereich für den Mittleren Schulabschluss (2014) wird allgemein zwischen folgenden Niveaustufen differenziert: Mindeststandard, Regelstandard, Regelstandard Plus und Optimalstandard (KMK 2014: 4). Um diese Stufen für das Verfassen argumentativer Texte zu ermitteln, wurden verschiedene Aufgaben vom IQB gestellt. Diese Aufgaben waren alle adressatenorientiert (Bewerbungsschreiben, Leserbrief, Schülerzeitungsbeitrag und privater Brief) und hatten m. E. alle eine Appellfunktion (ebd.: 9), was der zuvor erwähnten Differenzierung der Bildungsstandards nach argumentativen und appellierenden Texten eigentlich entgegensteht. Die Stufen unterscheiden sich hinsichtlich der Realisierung von verschiedenen Textmerkmalen. Die

für eine Argumentation spezifischen Textmerkmale⁸¹ sind von Mindeststandard bis Regelstandard Plus u. a. die folgenden: Anzahl an Argumenten, Gewichtung von Argumenten, eine Positionierung, Leseransprache, Adressatenbezug, Stil (objektiv/subjektiv). Der Optimalstandard umfasst zudem noch, dass die Argumente weiter ausgeführt werden (z. B. durch Beispiele) (ebd.: 16). Im Rahmen der Erhebung des IQB erreichten von den 10. Klässler*innen jedoch lediglich 14,4 % der Schüler*innen den Optimalstandard. 32,7 % erreichten den Regelstandard und 35,7 % den Regelstandard Plus. Der Regelstandard Plus wird u. a. erreicht, wenn die Schüler*innen Position beziehen und diese plausibel stützen können, indem sie die geforderte Mindestanzahl an Argumenten anbringen (KMK 2004: 15). Eine explizite Gewichtung der Argumente erfolgt auf dieser Stufe jedoch nur in seltenen Fällen (ebd.: 15). Die Schüler*innen schreiben darüber hinaus adressatengerechte Texte (förmlich versus privat) (ebd.: 15). Das IQB scheint nicht zwischen verschiedenen Funktionen des Argumentierens (oder Erörterns) zu unterscheiden, sondern geht lediglich von argumentativen Texten mit Appellfunktion aus.

4.3.1.2.2 Bildungsstandards MSA (2022)

In den neuen Bildungsstandards MSA wird sich nun von der einstigen Unterscheidung von Schreibformen abgewandt und es wird versucht, die schulischen Textsorten den Funktionen nach Bühler (1965 [1934]) zuzuordnen (Darstellen, Ausdrücken und Appellieren). Dieses Bestreben ist sehr zu begrüßen, da es eine deutlichere und einheitlichere Differenzierung vermuten lässt. Laut der neuen Bildungsstandards (i. d. F. vom 23.06.2022) sollen die Schüler*innen im Fach *Deutsch* für den Mittleren Schulabschluss „sicher mit einem Spektrum unterschiedlicher Textsorten grundlegende kommunikative und personal-heuristische Schreibfunktionen“ (KMK Deutsch MSA 2022: 25) realisieren. Die Bildungsstandards grenzen das kommunikative Schreiben folglich vom personal-heuristischen Schreiben ab. Diese Abgrenzung mag evtl. darin begründet liegen, dass das kommunikative Schreiben adressatengerichtet ist. Das heuristische Schreiben ist hingegen laut der neuen Bildungsstandards rein personales Schreiben. Mit anderen Worten ist es nicht an Adressat*innen gerichtet. Anzumerken ist jedoch, dass Bühler mit dem Organonmodell eigentlich die kommunikative Funktion von sprachlichen Zeichen fokussiert und zumindest explizit keine heuristische Funktion vorsieht, sondern lediglich eine darstellende Funktion. Es ist m. E. noch fraglich, wie damit umzugehen ist. Kann die heuristische Funktion z. B. mit einer darstellenden Funktion gleichgesetzt werden oder sind beide Funktionen als divergent zu betrachten, da durch das heuristische/epistemische Schreiben etwas (Neues) entdeckt/erkannt werden soll/kann und beim darstellenden Schreiben lediglich Bekanntes verhandelt wird? Im Hinblick

⁸¹ Erfasst wurden auch allgemeinere Merkmale wie Kohärenz, Textgliederung in Einleitung, Hauptteil und Schluss, syntaktische und lexikalische Varianz sowie Rechtschreibung und Grammatik (KMK 2004: 12).

auf schulisches Schreiben könnte es aber gut sein, dass viele Texte im Fachunterricht, denen aus wissenschaftlicher Perspektive zwar eine mögliche epistemische Funktion zugesprochen wird, lediglich eine darstellende Funktion erfüllen, in dem Sinne, dass mit ihnen das Wissen der Schüler*innen abgeprüft wird. Mit anderen Worten wird in diesen Fällen das epistemische Potenzial des Schreibens oftmals nicht realisiert. Festgehalten werden kann, dass in den Bildungsstandards einerseits die Funktionen nach Bühler genutzt werden, um Textsorten zu differenzieren und andererseits, dass die Funktionen um eine heuristische Funktion erweitert wurden. Die Auflistung der Textsorten wird dann allerdings nur anhand der kommunikativ orientierten Funktionen nach Bühler vorgenommen. Es werden verschiedene sprachliche Handlungen den drei Funktionen zugeordnet und dann beispielhaft Textsorten angeführt, wie die Ausschnitte zur Darstellungs- und Appellfunktion zeigen:

Darstellen: Informieren (Beschreiben, Berichten), Erklären, Instruieren, gedanklich Klären, Erörtern z. B. in den Textsorten: Orts-, Funktions- oder Bildbeschreibung, Erlebnisbericht, Lebenslauf, Protokoll, Nachricht, (Online)Lexikon-Eintrag, Artikel für Schülerzeitung, Gebrauchsanweisung, Konstruktions- oder Spielanleitung, Zusammenfassung. (KMK Deutsch MSA 2022: 25)

Appellieren: Auffordern, Bitten, Wünschen, Begründen, Argumentieren, eine Textdeutung belegen, Überzeugen, Kommentieren z. B. in den Textsorten: Aufruf, Werbeanzeige, Stellungnahme, Antrag, Bewerbungsanschreiben, Erörterung, Buch-, Spiel- oder Filmkritik. (ebd.: 25-26)

Dem Erörtern wird in der Auflistung zum einen eine darstellende Funktion zugesprochen und zum anderen eine Appellfunktion. Bei der Funktion *Appellieren* werden neben der *Erörterung* als Beispieltextsorte auch die sprachliche Handlung *Argumentieren* aufgeführt. Diese Zuordnung widerspricht der Unterscheidung von Friedrich (1988), der Argumentieren (kommunikativ, Überzeugen) von Erörtern (kognitiv, Klären) abgrenzt. Es entspricht aber einer Unterscheidung von Schicker (2021), nach der Erörterungen zwei unterschiedliche Funktionen (heuristisch oder persuasiv) haben können (vgl. Kapitel 4.3.1.3). Wenn die Bildungsstandards eine ähnliche Konzeptualisierung des Erörterns haben, dann ist fraglich, was sie mit der Handlung *Argumentieren* meinen. Zudem wäre es dann so, dass sie die heuristische Funktion mit der darstellenden Funktion gleichsetzen.

In welchem Verhältnis die sprachlichen Handlungen zu den Textsortenbeispielen stehen, bleibt insgesamt offen. Dem Begründen als sprachliche Handlung wird in der Auflistung eine Appellfunktion zugewiesen. Dies ist m. E. fraglich, denn genauso gut könnte das Begründen eine Darstellungsfunktion haben. Betrachtet man z. B. folgende fiktive Aufgabenstellung: *Begründe, warum das Wort Kanne mit <nn> geschrieben wird*, dann liegt m. E. der sprachlichen Handlung des Begründens eher eine Darstellungsfunktion zugrunde. Ferner ist z. B. auch die Zuordnung von *Kommentieren* umstritten. Zumindest ordnen

Steinig/Huneke (2011: 124) den Kommentar nicht der Appellfunktion zu, sondern verorten ihn zwischen einer Darstellungs- und einer Ausdrucksfunktion.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass auch in den neuen Bildungsstandards MSA Unstimmigkeiten bzw. Inkonsistenzen hinsichtlich der Differenzierung der Textsorten bzw. der sprachlichen Handlungen (Operatoren) bestehen. Dies mag zum einen an der allgemeinen Problematik des Vorhabens liegen, Textsorten zu klassifizieren. So wurde im textsortenlinguistischen Diskurs festgehalten, dass eine abschließende allgemeingültige Klassifizierung nicht möglich sei (z. B. Adamzik 2008: 167; vgl. weitere Ausführungen in Kapitel 5.1). Zum anderen liegt diese Problematik aber m. E. in der bisher noch nicht genügend im Fachkontext erforschten Textsorte *Argumentation* und in der eher alltagssprachlichen Verwendung von Operatoren begründet.

4.3.1.2.3 Bildungsstandards AHR (2012)

Dieses „Operatorenchaos“ wird in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (AHR) fortgeführt. Die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife im Fach *Deutsch* führen das argumentierende Schreiben mit dem erklärenden Schreiben in der Teilkompetenz „In unterschiedlichen Textformen schreiben“ (KMK Deutsch AHR 2012: 17) zusammen auf. Das konkrete Ziel wird wie folgt formuliert:

Die Schülerinnen und Schüler schreiben erklärend und argumentierend über strittige oder fragliche Sachverhalte unter Bezug auf literarische oder pragmatische Texte unterschiedlicher medialer Form und auf eigenes Wissen. Sie integrieren informierende Textpassagen in erklärende und argumentierende Textformen. (KMK Deutsch AHR 2012: 17)

Die gemeinsame Auflistung von *Erklären* und *Argumentieren* könnte in der Ähnlichkeit beider Handlungen begründet liegen. Durch die gemeinsame Auflistung wird aber auch das erklärende Schreiben mit der Grundbedingung der Strittigkeit eines Sachverhaltes in Verbindung gebracht. Oftmals ist dies jedoch ein zentrales Unterscheidungskriterium beider Sprachhandlungen. In der weiteren Auflistung der einzelnen Teilkompetenzen wird sodann die Erwartung aufgeführt, dass die Schüler*innen „eigene Interpretationsansätze zu literarischen Texten entwickeln und diese argumentativ-erklärend darstellen“ (KMK AHR 2012, S. 17). Es scheint, als würden die Bildungsstandards AHR davon ausgehen, dass es eine Mischform aus beiden sprachlichen Handlungen, und zwar das argumentativ-erklärende Schreiben, gebe. Diese Annahme trifft zumindest nach Feilke/Tophinke (2017) auf das Aufgabenformat *Materialgestütztes Schreiben* zu, das die Bildungsstandards dem „Textbezogenen Schreiben“ gegenüberstellen (KMK Deutsch AHR 2012: 24). Feilke/Tophinke nehmen so eine Mischform an – das *informierend-argumentierende Schreiben* – bei dem das Erklären im Vordergrund stehe (Feilke/Tophinke 2017: 5). Die Annahme einer Mischform bzw. die gemeinsame Auflistung der beiden sprachlichen Handlungen scheint zwar naheliegend, ist meiner Ansicht nach aber irreführend. Durch die gemeinsame Auflistung wird zwar die Nähe beider Handlungen

aufgegriffen, die man an der sprachlichen Oberfläche durchaus erkennen kann (wenn man z. B. die Formulierung betrachtet: Die Straße ist nass, weil es geregnet hat)⁸². Ein zentrales Merkmal von Textsorten und sprachlichen Handlungen wird jedoch durch die gemeinsame Auflistung nivelliert, und zwar die Funktion. In der Kategorisierung der BS AHR von „Textformen“ (KMK Deutsch AHR 2012: 17) wird der Fokus auf interne Merkmale von Textsorten deutlich, was die KMK mit der Erläuterung, dass „[d]er Begriff der Textform [...] darauf ab[zielt], dass die Schülerinnen und Schüler gegebene Textmuster für die eigene Textproduktion verwenden“ (KMK Deutsch AHR 2012: 17), unterstreicht. Dabei wird jedoch außer Acht gelassen, dass sprachliche Handlungen und so auch Textsorten (Textformen) immer eine (kommunikative) Funktion haben. Oft wurde/wird dieser Fakt im schulischen Kontext nicht berücksichtigt, was man an dieser Darstellung ebenfalls sieht. Dabei wurde insbesondere für das Fach *Deutsch* im fachdidaktischen Diskurs in unterschiedlichen Beiträgen betont, wie wichtig es sei, die Funktion und den Leser in der Aufgabenstellung sichtbar zu machen (vgl. Aufgaben mit Profil nach Bachmann/Becker-Mrotzek 2010), „kommunikativ plausible Arrangements“ (vgl. Baumann/Pohl 2009: 85) zu entwickeln, und dass auch Schulaufsätze Texte für Leser sind (vgl. Böttcher et al. 1973). Aber nicht nur im fachdidaktischen Diskurs, sondern auch in der Textsortenlinguistik ist es Konsens, dass Textsorten wie Sprechakte eine Funktion haben und sie sich insbesondere dadurch voneinander abgrenzen lassen.

Eine weitere Teilkompetenz der Kompetenz „Erklärend und argumentierend Schreiben“ ist laut Bildungsstandards AHR, dass die Schüler*innen „zu fachlich strittigen Sachverhalten und Texten differenzierte Argumentationen entwerfen, diese strukturiert entfalten und die Prämissen ihrer Argumentationen reflektieren“ (KMK Deutsch AHR 2012: 17). In dieser Teilkompetenz werden nur die Argumentation und die Grundvoraussetzung eines strittigen Sachverhaltes aufgeführt.

Wie oben bereits erwähnt, unterscheiden die Bildungsstandards AHR zwischen den Aufgabenformaten *Textbezogenes* und *Materialgestütztes Schreiben*, wobei der zentrale Unterschied die zugrunde liegende Text- und Materialmenge ist.⁸³ Beim *Textbezogenen Schreiben* wird zu einem bzw. über einen Text geschrieben und dem *Materialgestützten Schreiben* liegen eine Vielzahl an Materialien (nicht nur Texte) zugrunde. Interessant ist, dass unter dem Aufgabenformat „Textbezogenes Schreiben“ die Erörterung aufgeführt und spezifiziert wird, dass das „Ziel einer Erörterung literarischer Texte [...] im Kern die argumentative Auseinandersetzung mit dem literarischen Text und den in ihm enthaltenen Herausforderungen und Fremdheitserfahrungen“ (KMK Deutsch AHR 2012: 25)

⁸² Diese Äußerung könnte als Erklärung dienen oder aber eine begründete Meinungsäußerung im Rahmen einer Argumentation sein.

⁸³ „[A]uf der Grundlage von Materialien (Grafiken, Tabellen, Bildern, weiteren medialen Angeboten) sowie Texten unterschiedlicher Art [sollen die Schüler*innen] einen längeren eigenen informierenden oder argumentierenden Text zu einem Sachthema [...] verfassen“ (Abraham/Baumann/Feilke 2015: 4).

sei. Der Ausgangspunkt bzw. der Anlass einer Erörterung sind demnach Fragestellungen zu einem literarischen Text, z. B. „Fragen der literaturgeschichtlichen Einordnung von Texten, deren Rezeption und Wertung oder Aspekte und Probleme des literarischen Lebens“ (ebd.: 25). Fragestellungen bedeuten jedoch nicht automatisch, dass es sich um einen strittigen Sachverhalt handelt. Hinsichtlich der Bestandteile einer Erörterung wird ausgeführt, „dass die jeweiligen Befunde auf der Grundlage der im Unterricht erworbenen Kenntnisse in Beziehung zu Wertvorstellungen, Welt- und Selbstkonzepten gesetzt werden“ (KMK Deutsch AHR 2012: 25) und dass „[l]iterarische Erörterungen [...] auch erklärende und informierende Anteile“ (ebd.: 25) enthalten. Die Bildungsstandards setzen die Erörterung schließlich mit einer Argumentation gleich, wenn sie ausführen, dass „[d]er dabei entstehende Text [...] schwerpunktmäßig aus einer Argumentation“ (ebd.: 25) bestehe.

Im Rahmen des *Materialgestützten Schreibens* wird im Vergleich zum textgebundenen Schreiben nicht das Erörtern, sondern das argumentierende Schreiben aufgeführt. „Das materialgestützte Verfassen argumentierender Texte besteht im Kern darin, zu strittigen oder erklärungsbedürftigen Fragen, Sachverhalten und Texten differenzierte Argumentationen zu entwickeln und diese strukturiert zu entfalten“ (KMK AHR 2012: 26). In dieser Formulierung ist die Thematisierung des Schreibimpulses interessant, da für das Argumentieren anscheinend nicht unbedingt ein strittiger Sachverhalt vorliegen muss, sondern ein erklärungsbedürftiger Sachverhalt ausreicht. Diese Gleichsetzung von Erklärung und Argumentation wird auch in der folgenden Formulierung deutlich: „Der dabei entstehende Text soll die Kontroverse sowie die Argumentation und die vom Prüfling eingenommene Position für den Adressaten des Textes nachvollziehbar machen.“ (ebd.: 25). Die Funktion des argumentativen Textes ist also nicht die Überzeugung, sondern lediglich die nachvollziehbare Darlegung.

4.3.1.2.4 Zusammenfassung: Curriculare Perspektive

In den älteren und den neuen Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss wie für die Allgemeine Hochschulreife wird deutlich, dass die sprachlichen Handlungen, die von den Schüler*innen bis zum Ende der 10. Jahrgangsstufe und bis zum Abitur verlangt werden, nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden. In den alten BS MSA werden argumentierende Schreibformen (Erörtern, Kommentieren) von appellierenden Schreibformen abgegrenzt. Das IQB und die KMK nutzen für die Ermittlung eines Kompetenzmodells für argumentierendes Schreiben jedoch Schüler*innentexte, die adressatengerichtet sind und eine Appellfunktion haben. Den Bildungsstandards sowie dem Kompetenzstufenmodell scheinen unterschiedliche Konzeptualisierungen des Argumentierens zugrunde zu liegen. Die neueren BS MSA differenzieren die Textsorten und Handlungen nach ihrer Funktion (im Sinne Bühlers (1965) [1934]) und ordnen das *Erörtern* einer Darstellungsfunktion, die *Erörterung* einer Appellfunktion und das *Argumentieren* nur der Appellfunktion zu, grenzen sich also

von den vorherigen BS ab. Ob die Darstellungsfunktion der heuristischen Funktion entspricht, bleibt insgesamt unklar, wird aber zumindest indirekt angedeutet⁸⁴. Es könnte also sein, dass die neuen Bildungsstandards mit ihrer Konzeptualisierung des Erörterns der Idee von Fritzsche (1994) folgen und dem Erörtern zwei verschiedene Funktionen zusprechen. Es passt jedoch nicht ganz zu Fritzsches Konzeptualisierung, da die Bildungsstandards das Argumentieren nicht als übergeordnete Textklasse verstehen, sondern dem Argumentieren nur eine Appellfunktion zuweisen. Die BS AHR bringen zudem noch das Erklären mit dem Argumentieren in Verbindung, und es bleibt insgesamt unklar, inwiefern sich beide Sprachhandlungen voneinander unterscheiden. Diese Abgrenzungproblematik, ist auch im textsortenlinguistischen Diskurs bekannt und wurde auch dort bisher noch nicht gelöst. So gibt es in unserem alltäglichen Sprachgebrauch zu viele Textsorten bzw. Begriffe für Textsorten, die auf zu vielen unterschiedlichen Merkmalen basieren (vgl. Dimter 1981), sodass eine einheitliche Klassifizierung kaum möglich ist. M. E. wird im Fach *Deutsch* jedoch eine begrenzte Anzahl von Textsorten thematisiert (im Sinne von didaktischen Gattungen) und hier wäre sehr wohl eine trennscharfe Abgrenzung und einheitliche Bestimmung möglich, wenn nicht sogar unter Vermittlungs- und Aneignungsaspekten unbedingt nötig. So bestimmt auch die KMK:

Es ist sinnvoll, die genannten schulischen Schreibformen zunächst gleichsam als ‚Prototypen‘ zu unterrichten. Bis zum Ende der Sekundarstufe I sollte den Schülerinnen und Schülern aber vermittelt worden sein, dass diese Formen im Alltag in der Regel in vielfältigen Mischungen vorkommen. (KMK 2014: 8)

Allerdings müssten hierfür die „Prototypen“, insbesondere beim Argumentieren, erst einmal einheitlich bestimmt werden. Mit anderen Worten müssten die Praktiken empirisch untersucht und erfasst werden. In welchem Verhältnis Argumentieren und Erörtern heute zueinanderstehen, soll im weiteren Verlauf ergründet werden.

4.3.1.3 Theoretische Perspektive: Argumentieren

Bei der Betrachtung von aktuellen Beiträgen zum Argumentieren im Fach fallen zunächst die vielen unterschiedlichen Begriffe und deren Verwendung auf. Bei der Bestimmung der Funktion (vgl. Kapitel 4.3.1.4.2) wird z. B. vom Überzeugen eines Adressaten gesprochen oder aber vom Klären eines Sachverhalts oder dem Klären der Haltung. Zum Teil wird auch das Erzielen eines Konsenses oder das Aushandeln als Textfunktion angeführt. Auch bei der Verwendung der Begriffe *Argumentieren*, *Argumentation* und *Argument* besteht eine Uneinheitlichkeit innerhalb des disziplinären Diskurses. Fritzsche führt z. B. an, dass eigentlich „in allen Arten von Textuntersuchungen, angefangen von der Inhaltsangabe bis hin zur Interpretation, [...] argumentiert wird“ (1994: 113). Argumentieren

⁸⁴ Indem in den Bildungsstandards neben einer kommunikativen von einer heuristischen Funktion des Schreibens gesprochen wird, aber die Handlungen und Textsorten neben der Ausdrucksfunktion nur einer darstellenden und einer appellativen Funktion zugeordnet werden.

scheint in Fritzsches Betrachtung u. a. eine untergeordnete (mikrostrukturelle) Handlungsform zu sein, die in verschiedenen Textsorten mit unterschiedlichen Funktionen Verwendung findet (finden kann). Becker-Mrotzek/Schneider/Tetling (2014) legen hingegen fest, „[a]rgumentierende Texte sollen solche heißen, in denen es überwiegend um die Klärung strittiger Fragen geht“ (2014: 6). Hier wirkt die attributive Verwendung des Begriffs wie ein Verweis auf eine übergeordnete Textklasse (mit nur einer möglichen Textfunktion), die verschiedene Texttypen unter sich vereint. Dies wäre eine ähnliche Vorgehensweise wie bei der Konzeptualisierung von deskriptiven Texten, die alle eine Darstellungsfunktion haben und zum Teil ähnliche strukturelle und sprachliche Merkmale aufweisen, sich aber doch in der Realisierungsform voneinander unterscheiden (so z. B. die Wegbeschreibung von der Raumbeschreibung oder von der Tierbeschreibung). Sie unterscheiden ferner zwischen der Handlung *Argumentieren* und dem Produkt *Argumentation* sowie dem *Argument* als Grund für eine Behauptung (Becker-Mrotzek/Schneider/Tetling 2014: 12). Anders als Becker-Mrotzek/Schneider/Tetling (2014) scheint Beisbart ein weiteres Verständnis vom Argumentieren zu haben, da er es nicht nur auf strittige Sachverhalte bezieht. Nach Beisbart heißt Argumentieren nämlich „eine Forderung, Behauptung, Meinung oder Überzeugung mit Gründen zu stützen“ (Beisbart 2002: 9).

Krelle (2014) lehnt sich mit seinem Begriffsverständnis hingegen an die Logik an und bestimmt, dass ein *Argument* aus „einer Gruppe von Aussagen, die zueinander in Beziehung stehen“ (2014: 4) besteht, wie die Konklusion und verschiedene Gründe (Prämissen). Gleichzeitig stellt er heraus, dass in der Alltagskommunikation der Begriff *Argument* häufig für einen Grund verwendet wird. Auch Feilke folgt einem alltagssprachlichen Verständnis, wenn er *Argument* als eine Aussage fasst, „die im Hinblick auf eine Behauptung begründende Funktion beansprucht“ (2010b: 154).

Insgesamt kann anhand dieser Beispiele bereits gezeigt werden, dass es hinsichtlich der Verwendung der Begrifflichkeiten *Argumentieren*, *Argumentation* und *Argument* in theoretischer Perspektive Unterschiede zu geben scheint und damit einhergehend auch hinsichtlich des zugrundeliegenden Begriffsverständnisses.

Letztendlich fasst Pohl die Problematik der Begriffsbestimmung treffend zusammen, wenn er schreibt, dass „wir mit ‚*Argumentieren*‘ und ‚*Argumentation*‘ zwei Ausdrücke [haben], die zu vieles und zu viel Unterschiedliches abdecken“ (2007: 325). Rezat stellt unter Berücksichtigung der textsortenlinguistischen Schwierigkeiten bei der Bestimmung und Abgrenzung von Textsorten fest, dass die „Liste von Textsorten mit argumentierender Funktion“⁸⁵ [...] grundsätzlich als offen zu betrachten ist“ (Rezat 2021: 34), da ganz unterschiedliche Kriterien zur

⁸⁵ Hierbei ist anzumerken, dass Rezat eine argumentierende Funktion mit einer appellierenden Funktion gleichsetzt (2021: 34). Es wird erneut deutlich, dass die Begrifflichkeiten sehr unterschiedlich verwendet werden.

Beschreibung von Textsorten herangezogen werden können. Das Argumentieren ist in jedem Fall eine sprachliche Handlung, die sich von anderen Handlungen durch ihre Multifunktionalität (Appellfunktion oder heuristische Funktion) unterscheidet.

Im weiteren Verlauf soll ein genauerer (insbesondere empirischer) Blick auf verschiedene im deutschdidaktischen Diskurs thematisierte Merkmale des Argumentierens geworfen werden. Es könnte sein, dass es bei der Bestimmung einzelner Merkmale eine Einigkeit im fachdidaktischen Diskurs gibt. Zunächst einmal wird versucht, die beiden Handlungen *Erörtern* und *Argumentieren* zu fassen, indem zunächst empirische Studien dahingehend überprüft werden, ob sie die Handlungen im Sinne der Unterrichtsrealität erfasst haben. Die empirischen Erkenntnisse werden dann mit theoretischen Überlegungen zur Konzeptualisierung verglichen. Sodann soll die Voraussetzung für das Argumentieren ergründet werden, da diese häufig als Unterscheidungsmerkmal zu anderen Handlungen (wie *Erklären*) herangezogen wird. In Kapitel 4.3.1.4.2 werden die Funktion(en) des Argumentierens betrachtet. In Kapitel 4.3.1.4.3 werden empirische Erkenntnisse zu strukturellen Merkmalen (thematische Entfaltungsmuster) thematisiert, bevor schließlich ein Blick in empirische Entwicklungsstudien zum Argumentieren geworfen wird. Anzumerken ist, dass in den folgenden Kapiteln ein Schwerpunkt auf empirischen Studien liegt, aber natürlich auch theoretische Überlegungen zugrunde liegen, weshalb auch diese Überlegungen in die nachfolgenden Darstellungen durchaus miteinfließen.

4.3.1.4 Empirische Perspektive: Argumentieren versus Erörtern

Es gibt aufgrund der zentralen Stellung der Sprachhandlung eine Reihe von empirischen Studien zum Argumentieren und eine Studie zum Erörtern (Schicker 2021). Fraglich ist, ob diese Studien auch die Unterrichtsrealität betrachten und versuchen, das Argumentieren/Erörtern vom realen Unterrichtsdiskurs ausgehend zu rekonstruieren resp. zu bestimmen. Zudem ist fraglich, wie die Studien das Argumentieren/Erörtern konzeptualisieren. Für die Beantwortung beider Fragestellungen erscheint die Betrachtung der verwendeten Aufgabenstellung sinnvoll zu sein.

In Tabelle 6 erfolgt zunächst ein Überblick über empirische Studien zum schriftlichen Argumentieren/Erörtern im Fach *Deutsch*, der dann im Weiteren etwas näher hinsichtlich der Erhebungsmethoden ausgeführt wird. In späteren Kapiteln wird auf einige Studien nochmals näher eingegangen (so z. B. auf die Studie von Augst/Faigel im Kapitel 4.3.1.4.4).

Tabelle 6: Studien zum schriftlichen Argumentieren im Fach Deutsch

Autor*innen	Jahr	Kurztitel des Beitrags	Stichprobe der Untersuchung
Augst/ Faigel	1986	Von der Reihung zur Gestaltung	90 Texte aus der 7., 10., 12. Klasse eines Gymnasiums und 30 Texte von Studierenden
Winkler	2003	Argumentieren im Deutschunterricht	30 argumentative Studierendentexte
Augst et al.	2007	Text-Sorten-Kompetenz	Longitudinalstudie mit 39 Schüler*innen; Erhebungszeitpunkte: 2., 3. und 4. Klasse
Rezat	2011	Schriftliches Argumentieren	Pilotstudie, 109 Texte aus der 3., 4., 8. und 9. Klasse
Gätje/ Rezat/ Steinhoff	2012	Positionierung. Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren	Augst-Faigel-Korpus und Steinhoff-Korpus
Langlotz	2014	Junktion und Schreibentwicklung	202 Texte aus der 5., 7. und 9. Klasse
Anskeit	2019	Schreibarrangements in der Primarstufe	Zimmerbeschreibungen und argumentative Briefe aus 24 vierten Klassen aus 11 Grundschulen aus NRW
Emmersberger	2019	Der Kommentar in Abitur und Sekundarstufe II	Ein Vergleich von Schüler*innentexten und Expertentexten
Kempff/ Bosse	2019	Entwicklung eines Kompetenztests für Lernende der Sekundarstufe I	1760 Schüler*innen der Klassen 7 bis 10 aus Deutschland und der Schweiz.
Grundler/ Rezat/ Schmölzer-Eibinger	2020	Positionierungen unter medialdifferenzierender Betrachtung von Gesprächen und Texten	Argumentative Gruppengespräche und argumentative Briefe von 13 Schüler*innen aus einer 12. Klasse in Wien im Fach <i>Biologie</i> ⁸⁶
Schicker	2020	Erörterung	Peer-Review Verfahren von Schülertexten der 11. Klasse Gymnasium
Ehrig	2021	Argumentative Textprozeduren im ersten Jahr der gymnasialen Oberstufe	40 argumentative Briefe der 11. Klasse Oberstufe

⁸⁶ Die Wissenschaftler*innen beziehen die Ergebnisse auch auf das Argumentieren im Fach *Deutsch*. Deshalb wird die Studie hier aufgeführt.

Augst/Faigel veröffentlichten 1986 eine der zentralen Studien zum Argumentieren im Fach *Deutsch*. Sie führten eine umfangreiche Querschnittsstudie zur Schreibentwicklung von 13 bis 23 Jahren durch (je 30 Kinder der 7., 10. und 12. Jahrgangsstufe eines Gymnasiums und 30 Studierende Augst/Faigel 1986: 17). Unter anderem erhoben sie argumentative Texte der Proband*innen zu folgender Schreibaufgabe⁸⁷:

An der Universität hier in Siegen hat sich Prof. Gerhard Augst dagegen ausgesprochen, daß Hausaufgaben aufgegeben werden. Schreibt dem Professor einen Brief, in dem Ihr ihn entweder in seiner Meinung unterstützt oder in dem Ihr das eine oder andere zu bedenken gebt. (Augst/Faigel 1986: 17)

Diese Schreibaufgabe haben Augst/Faigel selbst entworfen, wodurch sie die Unterrichtsrealität nicht wirklich erfassen konnten. Es könnte nämlich sein, dass Aufgaben zum Argumentieren je nach Jahrgangsstufe anders gestellt werden. Durch den Einsatz der gleichen Aufgabenstellung für alle Proband*innengruppen wurde so evtl. eine Situation geschaffen, die nicht der Unterrichtsrealität und dem Argumentieren im Fach in den verschiedenen Jahrgangsstufen entspricht.

Winkler (2003) hat eine Untersuchung zum argumentierenden Schreiben im Deutschunterricht mit 30 Studienanfänger*innen durchgeführt. Die Studienanfänger*innen sollten schriftlich Stellung nehmen, ob argumentierendes Schreiben im Fach *Deutsch* weiter so unterrichtet werden sollte, wie die Proband*innen es während ihrer Gymnasialzeit erfahren haben⁸⁸ (2003: 255). Anhand der Ergebnisse wurden die Praxis des argumentierenden Schreibens, die argumentativen Kompetenzen der Proband*innen und die verwendeten Topoi ermittelt (ebd.: 255). Winkler versuchte folglich die Unterrichtsrealität zu ermitteln, indem sie die Proband*innen eigene argumentative Texte über ihre Unterrichtserfahrungen hat produzieren lassen. Die Rekonstruktion des Fachunterrichts anhand dieser Art der Daten ist vermutlich nur eingeschränkt möglich, da die Schulzeit der Studienanfänger*innen bereits zurücklag und fraglich ist, ob sich alle an die tatsächlichen Ereignisse korrekt erinnern konnten und ob sie diese so auch schriftlich wiedergeben konnten. So kennen vermutlich viele Lehrkräfte das Phänomen, dass sie in ihrem Unterricht zwar Inhalte behandelt haben, aber ihre Schüler*innen diese nicht mehr erinnern.

Augst et al. (2007) führten eine Longitudinalstudie zur Ermittlung der Textsortenkompetenz durch, indem sie 39 Schüler*innen in drei aufeinanderfolgenden Jahren begleiteten (2., 3. und 4. Schuljahr) und sie zu fünf verschiedenen

⁸⁷ Sie erhoben zudem von ein paar Proband*innen schriftliche sowie mündliche Statements/Reden, Textüberarbeitungen (Textoptimierungstexte) und Podiumsdiskussionen.

⁸⁸ Dies ist eine gekürzte Variante der Aufgabenstellung.

Schreibanlässen (Bericht, Instruktion, Erzählung, Beschreibung und Argumentation) einen Text verfassen ließen. Der Schreibauftrag für die argumentativen Texte lautete:

Professor Augst von der Universität Siegen ist auf eine Idee gekommen. Er meint, dass man Autos abschaffen soll. Was hältst du von diesem Vorschlag? Schreibe dem Professor einen Brief.⁸⁹

Diese Schreibaufgabe ähnelt der von Augst/Faigel (1986) und wurde ebenfalls selbst entworfen, weshalb sie auch nicht der Unterrichtsrealität und damit auch nicht der Praktik des Faches entspricht.

Rezat (2011) führte eine Pilotstudie zum konzessiven Argumentieren in den Klassen 3, 4, 8 und 9 durch. Das Korpus setzt sich aus 109 Schüler*innentexten (47 aus der Grundschule und 62 Texte aus der Sekundarstufe) zusammen. Der Schreibauftrag in der Grundschule lautete:

Paula hat sich eine Rechenaufgabe ausgedacht. Die Aufgabe lautet: 813-795=_____. Paula meint, dass die Aufgabe superschwer ist. Was hältst du davon? Schreibe Paula einen Brief! (2011: 55)

Für die Sekundarstufe lautete der Auftrag:

Der Medienwissenschaftler Neil Postman ist dafür, das Fernsehen abzuschaffen, weil es seiner Ansicht nach zur ‚Verdummung der Gesellschaft‘ führt. Was hältst du von seinem Vorschlag? Schreibe ihm einen Brief! (Rezat 2011: 55)

Auch diese beiden Aufgaben wurden von wissenschaftlicher Seite entwickelt und von „außen“ in den Unterricht hineingebracht. In beiden Fällen soll wie bei Augst/Faigel (1986) und Augst et al. (2007) ein persönlicher Brief geschrieben werden. Es handelt sich folglich um adressatenorientiertes Schreiben.

Gätje/Rezat/Steinhoff haben 2012 die Entwicklung der Positionierungsprozeduren ermittelt, jedoch keine eigene Erhebung durchgeführt, sondern anhand des Augst-Faigel-Korpus⁹⁰ und des Steinhoff-Korpus (2007)⁹¹ ihre Analysen durchgeführt, weshalb auch ihre Untersuchung nicht vermag, die Unterrichtsrealität und damit die Praktik des Faches zu rekonstruieren.

Langlotz (2014) hat narrative und argumentative Schüler*innentexte aus der Sekundarstufe I hinsichtlich ihres Junktorengebrauchs untersucht. Die Schreibaufgabe für die argumentativen Texte ähnelt den Aufgaben von Augst/Faigel (1986) und Augst et al. (2007) und fordert die Schüler*innen auf, einen Brief an einen Professor zum Thema Hausaufgaben (2014: 69) zu verfassen. Auch hier

⁸⁹ Der Originalschreibauftrag ist in der Veröffentlichung von 2007 nicht aufgeführt. Er ist aber digital über das Text-Sorten-Kompetenz Korpus einzusehen (Augst et al.: <https://www.uni-koeln.de/phil-fak/deutsch/pohl/tsk/default.htm>).

⁹⁰ Die Wissenschaftler*innen haben jedoch nicht nur das Ursprungskorpus, sondern auch die nacherhobenen Texte aus der 1., 3. und der 6. Klasse miteingefasst.

⁹¹ Steinhoff hat 297 Hausarbeiten von 72 Studierenden und 99 Expertenaufsätze erhoben.

wurde also ein adressatenbezogener appellativer Text als Zieltext ausgewählt und eine selbst entwickelte Schreibaufgabe in den verschiedenen Jahrgangsstufen (5., 7. und 9. Jahrgangsstufe) eingesetzt.

Anskeit hat 2019 ihre Dissertation veröffentlicht, im Rahmen derer sie unterschiedliche profilierte Schreibaufgaben und deren Auswirkungen getestet hat. Hierbei hat sie auch Argumentationen zu der folgenden selbst entwickelten (profilieren) Schreibaufgabe erhoben:

Wohin geht der Ausflug? In den Zoo oder in den Westfalenpark? Informiere dich über die beiden Ausflugsziele. Schreibe dann den Kindern der Partnerschule einen Brief/einen Wiki-Eintrag, in dem du deine Meinung sagst und begründest: Wohin soll euer Ausflug gehen? Überzeuge deine Konferenzpartner von deiner Meinung, dann fährt ihr vielleicht genau dorthin, wo du möchtest. (Anskeit 2019: 172)

Auch diese Aufgabenstellung enthält eine Adressatenorientierung und der zu verfassende argumentative Text soll explizit Adressat*innen überzeugen (ebd.: 175). Anskeit konnte mit ihrer Dissertation zeigen, dass mit der Profilierung der argumentativen Schreibaufgabe auch eine Zunahme funktionalen Schlüsselprozeduren einhergeht (2019: 279). Dabei ist „[i]n sprachprofilieren Schreibarrangements [...] der Anteil derjenigen, die funktionale Schlüsselprozeduren verwenden, höher als in schwach profilierten und profilierten Schreibarrangements“ (Anskeit 2019: 179). Allerdings entspricht auch dieses Schreibarrangement nicht der Unterrichtsrealität.

Kempf/Bosse haben ein Testinstrument⁹² für die Sek. I entwickelt, mit dem argumentative Kompetenzen gemessen/erhoben werden können. Sie bringen die Erörterung mit der Argumentation in Verbindung, indem sie bei der Erörterung von einem Textformat des Argumentierens sprechen (Kempf/Bosse 2019: 350). Sie grenzen sich jedoch auch gleichzeitig vom Textformat *Erörterung* mit ihrer Studie und ihrem Leistungstest ab, indem sie argumentative Texte wie die vorherigen Studien mit einem expliziten Adressatenbezug erfassen (ebd.: 350). Das selbstständige Verfassen einer Argumentation wurde anhand eines Leserbriefes (ebd.: 353) getestet.

Emmersberger (2019) untersucht Textprozeduren in Kommentaren von Oberstufenschüler*innen (es muss jedoch angemerkt werden, dass es sich hierbei um *Materialgestütztes Schreiben* handelte) im Vergleich zu Expert*innentexten und stellt fest, dass die Positionierungen und Begründungen in den Schüler*innentexten häufiger explizit (2019: 303) erfolgen.⁹³ Emmersberger hat 273 Klau-

⁹² „Enthalten sind eine offene, eine halboffene sowie 24 single-choice Aufgaben, welche auf die Kenntnis der Struktur und der Bestandteile von Argumenten, die Analyse argumentativer Texte, das selbstständige Verfassen einer Argumentation sowie Aspekte logischen Schlussfolgerns, der Sprachoberfläche und kritischen Denkens fokussieren“ (Kempf/Bosse 2019: 351).

⁹³ So zählte er 266 Kodierungen bei den Texten der Expert*innen und 981 Kodierungen bei den Schüler*innen (ebd.).

surtexte von Oberstufenschüler*innen erhoben, die zum einen zu Aufgabenstellungen aus dem länderübergreifenden Abitur von 2016 geschrieben wurden und zum anderen zu zwei selbst erstellten Klausuraufgaben, die sich an der länderübergreifenden Abituraufgabe orientierten (Emmersberger 2019: 157). Ein Auszug aus einem Aufgabenbeispiel aus seiner Dissertation (2019: 420) lautet wie folgt:

Die Formen der Wissensspeicherung und die Möglichkeiten der Teilhabe an Wissen haben sich durch die modernen Kommunikationstechniken (Internet, Digitalisierung und die Entstehung einer digitalen Informationsgesellschaft massiv verändert. Diese Entwicklungen werden jedoch nicht nur positiv gesehen. Die dpa-Nachricht *Freies Wissen für die Welt: 15 Jahre Wikipedia* (Material 1) stellt die Frage in den Raum, wie die Etablierung des Online-Lexikons zu bewerten ist. Leisten Sie einen Beitrag zu dieser Debatte: Schreiben Sie ausgehend von dieser Nachricht einen Kommentar für eine überregionale Tageszeitung.

Dadurch, dass er auch die länderübergreifenden Abituraufgaben berücksichtigte, erfasst Emmersberger zumindest zu einem Teil die tatsächliche Unterrichtsrealität.

Grundler/Rezat/Schmölzer-Eibinger untersuchen argumentative Gespräche im Vergleich zu 13 argumentativen Briefen von Schüler*innen der Oberstufe aus dem Fach *Biologie*. Die Schreibaufgabe lautete:

Stellt euch vor, dass eine intersexuelle Person eure Schule besucht. Es stellt sich dadurch die Frage, ob diese Person im Sportunterricht für Mädchen oder für Buben mitmachen soll. Verfasst einen Brief an die Direktorin, in dem ihr dazu Stellung bezieht. Geht dabei auf folgende Aspekte ein: [...] Begründet euren Standpunkt. Bedenkt, dass die Direktorin anderer Meinung sein könnte als ihr. Nennt daher auch mögliche Gegenargumente und entkräftet sie. (Grundler/Rezat/Schmölzer-Eibinger 2020: 108)

Die Autor*innen fassen Argumentieren dabei als „*schulische kommunikative Praktik*“ (ebd.: 100) und nicht als fachliche Praktik, weshalb sie auch argumentative Briefe aus dem Biologieunterricht nutzen, um allgemeine Erkenntnisse für das schulische Argumentieren abzuleiten. M. E. ist allerdings bisher noch nicht geklärt, ob es sich beim Argumentieren tatsächlich um eine schulische Praktik handelt. Hierfür fehlt bisher eine fächervergleichende Rekonstruktion des Argumentierens (vgl. Kapitel 4.4).

Ehrig untersucht den Einsatz von Textprozeduren in zwei leistungsunterschiedlichen Proband*innengruppen. Hierfür wurden profilierte Schreibaufgaben zu drei unterschiedlichen Themen entworfen. Auch hier wurden die Aufgabenstellungen selbst entwickelt und umfassten einen klaren Adressat*innenbezug. Aufgabe war es stets, einen argumentativen Brief an die Bremer Schulbehörde zu verfassen (Ehrig 2021: 93). Es wurden 14 Textprozedurentypen ermittelt (vgl. Kapitel 4.3.1.4.3).

Schicker (2021) fokussiert in seiner Untersuchung explizit die Erörterung. Er hat im Rahmen einer Interventionsstudie Peer-Review Gespräche (Beurteilungen)

von Schüler*innen einer 11. Jahrgangsstufe eines Gymnasiums aufgenommen (Audioaufnahmen) und diese nach den in ihnen thematisierten Kriterien für eine gelungene Erörterung ausgewertet. Im Fokus standen dabei die Textbeurteilungskompetenzen der Schüler*innen, gleichzeitig wurden aber auch die Einstellungen bzw. Ansichten der Schüler*innen zu Erörterungen erfasst. Diese wurden wiederum in einem Artikel von 2021 thematisiert. 21%⁹⁴ der Äußerungen bezogen sich auf formale Kriterien, worunter Schicker u. a. die Markierung von Absätzen und die Anzahl von Argumenten fasst (Schicker 2021: 122). 25% der Äußerungen bezogen sich auf Inhalt und Qualität der Argumentation, woraus Schicker u. a. folgende Kriterien für eine gelungene Erörterung abgeleitet hat: Pro- und Kontraargumente, Begründung, klare Positionierung (ebd.: 124). Lediglich 9% der Äußerungen sind global orientiert und umfassen z. B. Aussagen wie der Text ist „sehr gut“ und sind folglich nicht explizit auf ein Kriterium gerichtet (ebd.: 123). Auch hier ist anzumerken, dass die Aussagen der Schüler*innen nur bedingt die im Unterricht gültigen Kriterien für eine gelungene Erörterung aufgreifen. Es ist immer fraglich, wie viel von ihrem (impliziten) Wissen Proband*innen explizit verbalisieren können.

Bei allen Studien (außer Emmersberger 2019) haben die Wissenschaftler*innen die Schreibaufgabe oder bei Schicker (2021) die Erörterungen vorgegeben. Die meisten Studien haben nicht versucht, die Unterrichtsrealität direkt zu erfassen. Dabei liegt ein klarer Schwerpunkt der Studien auf adressatenorientierten Schreibaufgaben und appellativen Argumentationen. Winkler hat zwar versucht, die Unterrichtsrealität anhand retrospektiver Aussagen von Studierenden zu rekonstruieren. Hierbei muss jedoch angemerkt werden, dass fraglich ist, ob so die tatsächliche Unterrichtsrealität erfasst werden kann, da z. B. die Perspektive der Lehrpersonen fehlt, und zudem zu beachten ist, dass sich Phänomene in der Retrospektive verändern können oder evtl. nicht gut zu erinnern sind.

Zum heuristischen Argumentieren liegen bisher wenige Erkenntnisse vor. Und in welchem Verhältnis Erörtern und Argumentieren zueinanderstehen, ist m. E. nach wie vor unklar. Wenn die Erörterung eine Form (im Sinne einer Realisierungsvariante) einer Argumentation wäre oder aber auch andersherum die Argumentation eine Form der Erörterung, dann müssten beide m. E. die gleiche Funktion haben. Man könnte die Situation dann mit der Beschreibung und der Tierbeschreibung vergleichen. Die Beschreibung als Großklasse umfasst verschiedene Realisierungsvarianten, die sich in ihrer Textstruktur und in den sprachlichen Mitteln teilweise voneinander unterscheiden, aber alle Varianten haben die gleiche (Darstellungs-)Funktion, weshalb sich viele Merkmale auch wiederum ähneln (z. B. häufige Verwendung von Attributen). Wenn aber von unterschiedlichen Funktionen ausgegangen wird, könnte es evtl. auch sinnvoll

⁹⁴ Es ist anzumerken, dass Schicker in dem Artikel nicht spezifiziert, was die Grundgesamtheit (der Äußerungen) ist und wie viele Schüler*innen er in seiner Studie erfasst hat. Zudem spezifiziert er auch nicht, ob die Ergebnisse aus dem Prä- oder dem Posttest stammen.

sein, von zwei verschiedenen Textsorten auszugehen und die Argumentation von der Erörterung klar abzugrenzen.

Diese klare (funktionale) Abgrenzung wird aber im fachdidaktischen Diskurs nicht vorgenommen. Für viele Wissenschaftler*innen ist das Argumentieren in der theoretischen Betrachtung eine Art Großkategorie (s. z. B. Peters 2004). Erörtern ist für Peters z. B. lediglich die schriftliche Form des Argumentierens. Ähnlich sieht es Schicker (2021): Er unterscheidet jedoch, wie es Abbildung 6 versucht zu visualisieren, nochmal hinsichtlich der Funktion der Erörterung zwischen einer persuasiven und einer heuristischen Erörterung (Schicker 2021: 112).⁹⁵

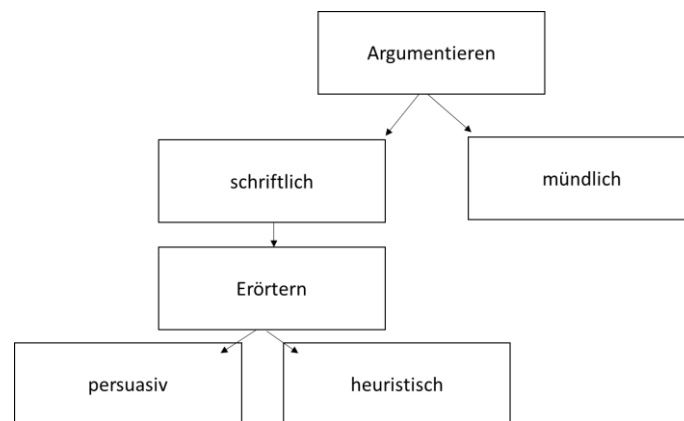


Abbildung 6: Konzeptualisierung nach Schicker (2021)

Auch Fritzsche hat sich theoretisch mit der Erörterung auseinandergesetzt. Trotz der rein theoretischen Betrachtung werden seine Ausführungen im Folgenden erläutert, da es nur wenige (empirische) Erkenntnisse zum Erörtern gibt. Fritzsche geht davon aus, dass die Erörterung eine fachtypische Form des schriftlichen Argumentierens sei (Fritzsche behauptet, dass die Erörterung aus der Abhandlung entstanden ist, 1994: 114). Die Konzeptualisierung von Fritzsche wird in Abbildung 7 visualisiert. Die beiden Formen der Erörterung, die Fritzsche voneinander unterscheidet, sind die Sacherörterung und die Problemerörterung (vgl. Kapitel 4.3.1.1). Die Sacherörterung hat nach ihm eine rein darstellende und die Problemerörterung eine heuristische Funktion (Fritzsche 1994: 114). Für die Sacherörterung führt er folgende Beispielaufgabe an: „Viele Menschen sprechen einen Dialekt als ihre eigene Muttersprache. Erörtern Sie, welche Einschränkungen sich daraus ergeben, welche Möglichkeiten sich damit eröffnen können“ (Fritzsche 1994: 114). Anhand der Beispielaufgabe wird deutlich, dass es bei einer Sacherörterung nach Fritzsche nicht um das Erkennen und Herausfinden geht, sondern lediglich um das Darstellen des eigenen Wissens. Bei der Problemerörterung geht es seiner Ansicht nach hingegen um die Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven zu einer strittigen Frage

⁹⁵ Obwohl er gleichzeitig eigentlich herausarbeitet, dass beim Erörtern im Fach die Adressatenorientierung fehlt, es mithin eigentlich keine persuasive Erörterung gäbe. Was m. E. die Problematik einer theoretischen a priori Bestimmung der Praktik aufzeigt.

und dem Abwägen dieser, wobei das Ziel eine begründete Entscheidung sei (ebd.: 114). Er nennt für eine solche Erörterung folgende Beispielaufgabe: „Unser Dasein inmitten einer von Medien und Wort, Bild und Ton reproduzierten Welt wird oft als ‚Leben aus zweiter Hand‘ bezeichnet. Erörtern Sie diese Behauptung!“ (ebd.: 114-115). In der Formulierung der Aufgabe wird deutlich, dass es sich im Vergleich zu der ersten Beispielaufgabe um einen strittigen Sachverhalt handelt. Dies wird zum einen markiert bzw. indiziert durch das Adverb *oft* und zum anderen durch die Nominalisierung *Behauptung*.

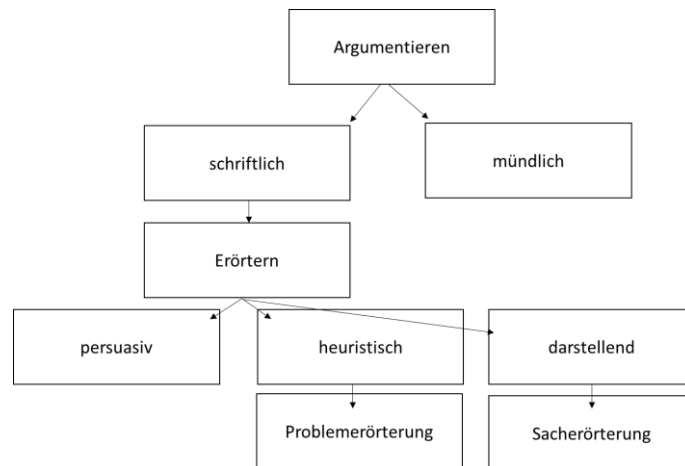


Abbildung 7: Konzeptualisierung des Erörterns nach Fritzsche (1994) Variante I

Beide Varianten haben aber, so wie sie Fritzsche definiert, keine dominant persuasive Funktion, obwohl er eingangs erläutert, dass das Ziel des Erörterns auch das „Überzeugen des Partners“ sei (1994: 113). Dies führt er auch weiter aus und erläutert, dass die Einnahme und Darstellung verschiedener Sichtweisen nicht nur dem eigenen Verstehen und der eigenen Erkenntnis förderlich sein, sondern auch den Text verständlicher machen und somit ebenfalls der Leserorientierung dienen würden. Der Leser würde so nämlich besser „aufgeklärt und überzeugt“ (1994: 120). Damit wird deutlich, dass das Überzeugen zwar im Sinne des Bühlerschen Organonmodells immer gleichzeitig mitverfolgt wird. Aber es ist nicht die dominante Funktion. Schließlich führt er dann noch aus, dass es neben der Sach- und der Problemerörterung noch weitere Formen, insbesondere in der Sekundarstufe I, gibt. So verweist er z. B. auf das schriftlich ausformulierte Streitgespräch (ebd.: 133)⁹⁶ und den Leserbrief (ebd.: 134). Der Leserbrief als Variante könnte aufgrund des unmittelbaren Leser*innenbezugs dem persuasiven Erörtern zugeordnet werden. Sodass die folgende Visualisierung entsteht (vgl. Abb. 8):

⁹⁶ Als Beispielaufgabe führt er an: „Erfinden Sie ein Streitgespräch zwischen SCHILLER und BRECHT über Form und Funktion des Dramas!“ (Fritzsche 1994: 133). Diese Form der schriftlichen Auseinandersetzung hat m. E. nicht die Überzeugung eines Adressaten zum Ziel, sondern das eigene Erkennen. Zudem ist diese Form auch Sonderform, da etwas ursprünglich medial Mündliches (ein Gespräch) ins Schriftliche übersetzt wird.

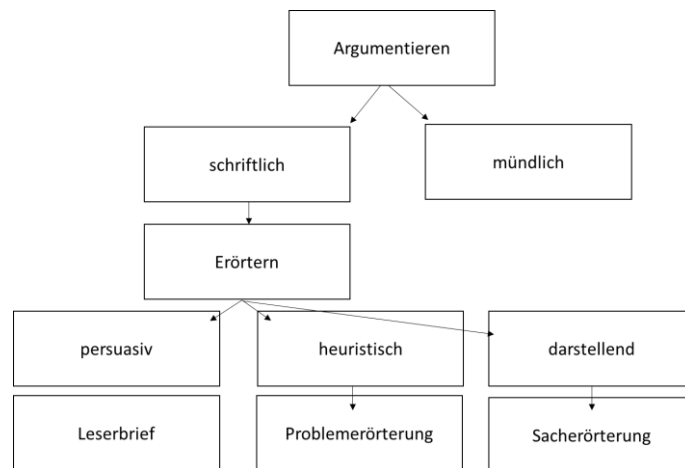


Abbildung 8: Konzeptualisierung des Erörterns nach Fritzsche (1994) Variante II

Was bei der Darstellung Fritzsches m. E. deutlich wird, ist die Konzeptualisierung einer Textsorte/einer Praktik von „außen“, aus rein theoretischer Sicht, ohne die Verwendung und der Praktik innerhalb des Unterrichts zu betrachten. So gibt es m. E. eine theoretische Konzeptualisierung, die evtl. einer Idealform des Erörterns entspricht, in der das Erörtern auch persuasive Zwecke verfolgen kann und einer tatsächlichen Form des Erörterns im Unterricht. Es ist zumindest auffällig, dass es unterschiedliche Begriffe gibt und die persuasive Erörterung nicht mit dem Begriff *Erörterung* bezeichnet wird, sondern mit dem Begriff *Leserbrief*. M. E. wäre es jetzt interessant zu ermitteln, warum dies der Fall ist und ob es sich bei den Varianten tatsächlich um Varianten oder aber um andere Textsorten handelt. Fritzsche verweist selbst auf einen möglichen Unterschied zwischen Theorie und Praxis, wenn er zu bedenken gibt, dass die Erörterung als *Lernkontrolle* keinen heuristischen Zwecken dienen würde, sondern lediglich der Überprüfung des Textsortenwissens und der Textgestaltungs Kompetenzen (1994: 120). Allerdings könnte m. E. ebenso bezweifelt werden, dass die Erörterung als *Lerngegenstand* im Fachunterricht tatsächlich als heuristisches Werkzeug genutzt wird, und es könnte angenommen werden, dass diese Form lediglich als Übungsmöglichkeit für die Lernkontrolle dient (im Sinne eines *teaching-to-the-test*). Es zeigt sich, dass eine Rekonstruktion der Praktiken bzw. der Operatoren und sprachlichen Handlungen zum Argumentieren im Deutschunterricht noch aussteht.

Winkler (2003) nimmt ebenfalls eine theoretische Konzeptualisierung des Argumentierens vor, die sich jedoch von den bisher erläuterten Konzeptualisierungen unterscheidet, da sie zunächst einmal die situativen Bedingungen bestimmt, bevor sie funktionale Unterscheidungen trifft.

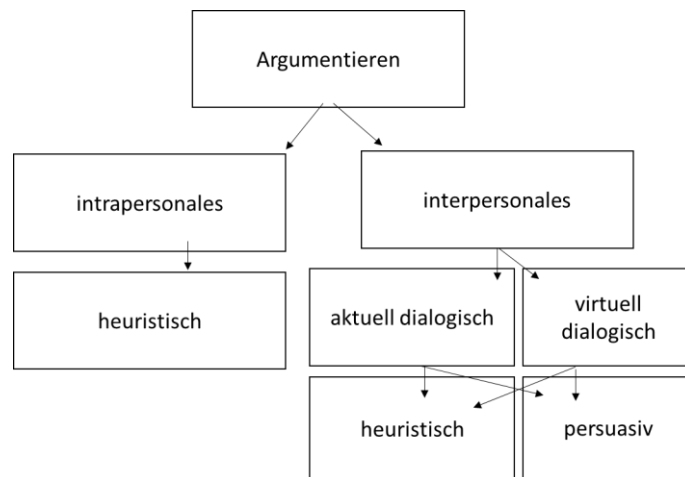


Abbildung 9: Konzeptualisierung des Argumentierens nach Winkler (2003)

Winkler geht zwar auch vom Argumentieren als Großkategorie aus, unterscheidet aber zunächst einmal die Situation des Argumentierens danach, ob das Argumentieren intra- oder interpersonal stattfindet (vgl. Abb. 9). Das interpersonale Argumentieren ist die vermeintlich prototypische Form, wobei sie auch noch einmal differenziert, ob der Dialog aktuell, d. h. tatsächlich dialogisch, oder nur virtuell dialogisch vollzogen wird. Virtuell dialogisch ist die Situation, in der der Emittent sich allein mit potenziellen Gegenargumenten auseinandersetzt und diese vorwegnimmt bzw. entkräftet (Winkler 2003: 30), was der prototypischen schriftlichen Argumentationssituation entspricht. Winkler verwendet in beiden Situationen den Begriff dialogisch, wodurch die dialogische Fundiertheit des Argumentierens deutlich wird. Das aktuell dialogische heuristische Argumentieren ist eine besondere Form, die häufig im medial Mündlichen realisiert wird und bei der das Bilden eines Konsenses bzw. einer gemeinsamen Lösung das Ziel der Interaktant*innen sei (Winkler 2003: 38). Das intrapersonale heuristische Argumentieren hat die persönliche Klärung eines strittigen Sachverhalts zum Ausgangspunkt (ebd.: 28), wie z. B. das „Ringeln um eine wichtige persönliche Entscheidung“ (ebd.: 35) aber auch die dialektische Erörterung sieht Winkler als Beispiel für diese Form des Argumentierens an (ebd.: 35). Die Abgrenzung zum virtuell dialogischen heuristischen Argumentieren bleibt jedoch m. E. offen bzw. ist eine Situation schwer vorstellbar, in der virtuell ein Dialog geführt wird bzw. monologisch ein Dialog fingiert wird, um eine bestmögliche Lösung für alle zu erzielen bzw. einen Konsens zu erreichen.

Insgesamt zeigt sich, dass die Bestimmung des Erörterns und des Argumentierens zum einen uneinheitlich ist und zum anderen ein Schwerpunkt auf der lediglich theoretischen Konzeptualisierung liegt, es also bisher keine empirische Rekonstruktion der Praktiken (Argumentieren und Erörtern) im Vergleich gibt. Der Schwerpunkt in empirischen Studien lag bisher auf adressatenorientiertem Argumentieren und zudem auf Studien, die durch eine selbst gestaltete Aufgabe die Rekonstruktion der Textsorte/Praktik nicht basierend auf der Unterrichtsrealität vornahmen.

4.3.1.4.1 Ausgangspunkt des Argumentierens: Erklären versus Argumentieren

Hinsichtlich der Bestimmung einer Voraussetzung bzw. einer Bedingung für das Argumentieren sind sich Vertreter*innen der Deutschdidaktik ebenfalls nicht einig. Als Voraussetzung für das *Argumentieren*, gerade auch in Abgrenzung zum *Erklären*, wird zum Teil angenommen, dass ein strittiger Sachverhalt vorliegen muss (vgl. Völzing 1979a: 301; Winkler 2005: 88; Rezat 2014: 6; Becker-Mrotzek/Schneider/Tetling 2014: 2). Berkemeier/Spiegel befinden diese Bedingung, insbesondere für das medial mündliche *Argumentieren*, allerdings als zu restriktiv für die Textsorte Argumentation. Ihrer Ansicht nach wird häufig argumentiert, um „Sachverhalte zu (er)klären“. Sie haben mithin ein weiteres Argumentationsverständnis und fassen unter Argumentieren, „die Realisierung unterschiedlichster sprachlicher Aktivitäten, denen im Gespräch die Funktion von Begründungen zukommt“ (Berkemeier/Spiegel 2014: 130). Sie setzen *Erklären* und *Argumentieren* mithin gleich. Winkler hingegen ist der Überzeugung, dass für das *Argumentieren* nicht nur die Strittigkeit des Sachverhaltes gegeben sein muss, sondern dass die Strittigkeit in der Situation auch explizit markiert werden müsste, denn „[e]rst wenn die Wahrheit eines Sachverhaltes [...] in Frage gestellt wird, also zur res dubia wird, ist das Anführen von Argumenten notwendig“ (Winkler 2005: 88). Becker-Mrotzek/Schneider/Tetling (2014) stimmen der Notwendigkeit der expliziten Markierung der Strittigkeit durch eine*n Kommunikonsteilnehmer*in zu, denn ansonsten „wird er [der Sprecher] aus Gründen der kommunikativen Ökonomie in der Regel keine Begründung liefern“ (Becker-Mrotzek/Schneider/Tetling 2014: 3). Nach Fritzsche reicht es hingegen schon aus, wenn anzunehmen ist, dass die Behauptungen „in Zukunft bestritten werden“ (1994: 112).

Morek/Heller/Quasthoff (2017) versuchen, das (medial mündliche) *Argumentieren* vom (medial mündlichen) *Erklären* abzugrenzen und suchen den Unterschied zwischen den beiden Sprachhandlungen zunächst auf funktionaler Ebene. Das *Erklären* habe zum Ziel, „Probleme des Wissenstransfers und der Wissensdemonstration zu lösen“ (Morek/Heller/Quasthoff 2017: 17) und das Argumentieren diene „der Behandlung divergenter Geltungsansprüche“ (ebd.: 17). Beim *Erklären* führen sie ferner aus, dass eine Wissensasymmetrie vorliegt und der vermeintlich wissende Gesprächspartner dem vermeintlich unwissenden Gesprächspartner sein/ihr Wissen demonstriert (ebd.: 20). Diese Wissensasymmetrie müsse jedoch zunächst etabliert bzw. markiert werden, z. B. durch eine entsprechende Fragestellung des Nicht-Wissenden (ebd.: 22)⁹⁷, z. B. durch die Frage „Warum ist der Delfin ein Säugetier?“. Volodina (2021) unterscheidet in einem Beitrag hinsichtlich der kausalen Fragewörter zwischen *wieso* und *warum*, weil diese auf unterschiedlichen Ebenen

⁹⁷ Auch eine selbstinitiierte Erklärung wäre eine mögliche Variante, dann würde die Asymmetrie aber alleinig durch den Erklärenden markiert werden (Morek/Heller/Quasthoff 2017: 22).

(Sachverhaltsebene versus epistemischer Ebene) zu unterschiedlichen kausalen Relationen führen würden. Sie bringt die beiden Fragewörter auch mit unterschiedlichen hierarchischen Strukturen in Verbindung. *Warum*-Fragen würden eine Wissensasymmetrie anzeigen und *Wieso*-Fragen führen ihrer Ansicht nach zur epistemischen Konnexion (Volodina 2021: 55). Im Rahmen ihrer Studie zeigte sich, dass in dem untersuchten Gymnasialunterricht (insg. 7 Unterrichtseinheiten) die Lehrpersonen „fast ausschließlich hierarchische *warum*-Fragen, die Lernenden dagegen *wieso*-Fragen“ (Volodina 2021: 60-61) stellten. Die *warum*-Fragen der Lehrpersonen zielten in der Mehrheit der Fälle auf „das Abfragen von Sachverhalten und Fakten ab“ (ebd.: 62). Dies ist eine interessante Beobachtung, die im Rahmen der Analyse der Aufgabenstellungen in der vorliegenden Studie berücksichtigt werden soll. Amorocho weist zudem darauf hin, dass sich in Prüfungssituationen die eigentlich konstitutive Wissensverteilung des *Erklärens* verkehre, da das Wissen der Prüflinge auf dem Prüfstand stehe (Amorocho 2017: 139) und das *Erklären* nicht dem Wissensaufbau bzw. dem adressatenseitigen Verständnis diene. Es also beim *Erklären* (in Prüfungssituationen) weniger um das „Verständlich-machen“, sondern vielmehr um das Zeigen des „Verstanden-habens“ gehe (Amorocho 2017: 139).

Nach Morek/Heller/Quasthoff (2017) liegt beim mündlichen *Argumentieren* keine Asymmetrie vor, sondern die Gesprächsbeteiligten sind „in zwei rederechtlich gleichberechtigten Rollen beteiligt“ (Morek/Heller/Quasthoff 2017: 24). Ausgangspunkt des Argumentierens sei zunächst „das *Herstellen von Dissens* bzw. *das Problematisieren*“ (Morek/Heller/Quasthoff 2017: 24). Der im Mündlichen jedoch zentrale „Umschlagpunkt in das Argumentieren“ stellt den Wissenschaftler*innen nach das „*Etablieren von Begründungspflicht*“ (ebd.: 26) dar. Wenn also im Gespräch eine Begründung einer Behauptung eingefordert wird. Ansonsten könne es auch einfach bei der Bekundung einer anderen Ansicht bleiben. In dem von den Autor*innen genannten Beispiel behauptet die*der Proband*in Frederike während eines Tischgesprächs mit der Familie, dass der Feuerwehrmann sich auch während des Fahrens im Auto umziehen könnte (Morek/Heller/Quasthoff 2017: 25). Die Mutter formuliert daraufhin „[nei_KANN_er ja gAr] nicht“ (ebd.: 25; Z. 012). An dieser Stelle könnte das Gespräch theoretisch abrechnen. Durch die sich daran anschließende Frage, wie er sich denn umziehen und gleichzeitig Autofahren solle (Morek/Heller/Quasthoff 2017: 25), erfolgt aber eine argumentative Auseinandersetzung. Die Autor*innen gehen also folglich, wie Winkler (2003) und Becker-Mrotzek/Schneider/Tetling (2014), von der Notwendigkeit einer expliziten Markierung der Strittigkeit bzw. sogar von der Markierung der Begründungspflicht aus.

Übertragen auf das schriftliche *Erklären* und *Argumentieren* könnte dies nun bedeuten, dass auch beim schriftlichen *Erklären* zunächst eine Wissensasymmetrie markiert und der Schreiber als wissend hervorgehoben werden müsste. Beim *Argumentieren* müsste hingegen ein Dissens bzw. eine Strittigkeit markiert werden. Ob im Schriftlichen ebenfalls eine Begründungspflicht etabliert

werden müsste, ist fraglich. Zudem ist fraglich, ob auch beim *Argumentieren* von einer Wissensdifferenz ausgegangen werden muss. Es könnte aufgrund der gleichberechtigten Rollen vieles dafürsprechen, auch von einem gleichen Wissensstatus der Interaktanten auszugehen.

Es zeigt sich, dass – obwohl vereinzelt dieses Kriterium aufgeweicht bzw. kritisiert wird –, die Mehrheit der fachdidaktischen Wissenschaftler*innen davon ausgeht, dass die Strittigkeit eines Sachverhaltes eine zentrale Bedingung für das *Argumentieren* ist. Es könnte ferner sinnig sein, zudem auch noch von einer expliziten Markierungshandlung als Bedingung auszugehen, die das Anführen von Gründen im weiteren Verlauf notwendig macht.

Im Weiteren sollen nun die theoretische und zum Teil auch empirische Bestimmung der Funktionen des Argumentierens genauer betrachtet werden.

4.3.1.4.2 Funktion(en) des Argumentierens

Hinsichtlich der zugrunde liegenden Funktionen des Argumentierens werden unterschiedliche Ansichten im deutschdidaktischen Diskurs vertreten. Nach Winkler (2005) gibt es zwei mögliche Handlungsziele beim Argumentieren, ein heuristisches und ein persuasives Ziel. Das heuristische Argumentieren „dient der Klärung der Haltung“ (Winkler 2005: 88) und findet „inter- oder intrapersonal“ (Winkler 2005: 88) statt. Die Klärung eines „dialektischen Erörterungsthemas“ ist nach Winkler (2003) dabei eine Form des intrapersonalen heuristischen Argumentierens. Das interpersonale heuristische Argumentieren habe hingegen das Erreichen eines Konsenses zum Ziel und kann m. E. vor allem im medial mündlichen Setting verortet werden. Zumindest sprechen viele Wissenschaftler*innen dem mündlichen Argumentieren diese Funktion zu, wenn auch nur implizit. Beim persuasiven Argumentieren wird hingegen stets versucht, Adressat*innen zu überzeugen (Winkler 2005: 88). Winkler begründet diese unterschiedlichen Funktionen mit unterschiedlichen Haltungen zur *res dubia*. Bei einer offen fragenden Haltung gegenüber der *res dubia* wird ihrer Meinung nach mit der Argumentation ein heuristisches Ziel verfolgt (Winkler 2003: 35), die Klärung der Frage. Bei einer bereits entschiedenen Haltung zur *res dubia* werde hingegen eine persuasive Funktion verfolgt. Eine persuasive Funktion hat nach Winkler zwei Bedeutungsnuancen: Überzeugen und Überreden (2003: 44). Das Zusammenspiel beider Komponenten führt zu einem kompetitiven Moment beim persuasiven Argumentieren, sodass es beim Argumentieren einen Gewinner und einen Verlierer gibt. Ziel ist es, das Gegenüber zu einer Einstellungs- oder Verhaltensänderung zu bewegen (Winkler 2003: 47). Wenn das Ziel erreicht wurde, hat der Interaktant gewonnen. Jeder kennt dieses Gefühl, das sich einstellt, wenn das Gegenüber am Ende einer Argumentation zugibt: „Okay, du hast recht.“ Oftmals werden diese „hitzigen“ kompetitiven Diskussionen im Alltag geführt, z. B. im familiären Kreis, aber auch bei politischen Debatten. Dieses Ziel wird aber meistens in der Schule nicht wirklich verfolgt bzw. erreicht. Oftmals liegt es schon darin begründet, dass es keine tatsächlichen Adressat*innen, sondern lediglich fiktive Adressat*innen gibt. Vielleicht liegt es auch darin

begründet, dass das Einüben der Praktik im Fach *Deutsch* bzw. das Erwerben der Textsortenmerkmale doch eigentlich das vordergründige Ziel ist.

So ermittelte Winkler im Rahmen ihrer Dissertation, dass die kommunikativ-persuasive Funktion kaum eine Rolle im Unterricht spielt (Winkler 2003: 283)⁹⁸. Einschränkend ist jedoch zu sagen, dass die These von Winkler auf der Analyse von argumentativen Texten von Studierenden zum argumentierenden Schreiben im Deutschunterricht beruht. Die Studierenden sollten Stellung nehmen, „ob argumentierendes Schreiben im Fach Deutsch weiter so unterrichtet werden soll, wie Sie es während Ihrer Gymnasialzeit erfahren haben“ (Winkler 2003: 255). Es könnte folglich sein, dass sich Studierende eher an die letzten Schuljahre und das Abitur und damit eher an die Erörterung erinnerten, als an die Anfänge des argumentierenden Schreibens in der Sekundarstufe I. Winkler ermittelte jedoch ferner, dass auch die Erörterung im Deutschunterricht kaum der (theoretisch) angedachten heuristischen Funktion entspricht, da 30% der Proband*innen angaben, dass das Ziel einer Erörterung sei, die Meinung der Lehrperson darzulegen (2003: 284-285), weshalb Winkler von einer eher affirmativen Funktion des Argumentierens im Deutschunterricht ausgeht. Ein Ergebnis, das bereits die „Hamburger Aufsatzstudie“ im Jahre 1985 ermittelte und das anscheinend nach wie vor Gültigkeit hat.⁹⁹

Nach Beisbart (2002) ist das Ziel beim Argumentieren einen Konsens unter Dialogpartner*innen zu erzielen, „sich auf gemeinsames Verständnis (als Erkenntnisfortschritt) oder (von beiden getragenes) Handeln zu einigen“ (Beisbart 2002: 10). Damit stellt er den dialogischen Charakter des Argumentierens heraus (so auch Schicker/Schmölzer-Eibinger/Niederdorfer 2021: 13)¹⁰⁰ und fokussiert gleichzeitig die medial mündliche Umsetzung. Die rhetorischen und persuasiven Aspekte werden von ihm jedoch nicht thematisiert. Das Überzeugen eines*r Adressat*in wäre nach Winkler (2003) jedoch vom Erzielen eines Konsenses abzugrenzen. Das Erörtern als schulische Handlungsform hat nach Beisbart – ähnlich wie das Argumentieren – das Ziel, „eine fundierte(re) Klärung eines bislang noch zu wenig ‚erörterten‘ Sachverhaltes oder eines Problems“ (Beisbart 2002: 10) zu erzielen. Becker-Mrotzek/Schneider/Tetling (2014: 7) stellen bei der Funktion des erörternden Schreibens hingegen nicht nur eine allgemeine (objektive) Klärung – wie es bei Beisbart anklingt – des Sachverhal-

⁹⁸ Die These beruht auf der Analyse von 30 Studierendentexten zum Argumentieren im Deutschunterricht. Aufgrund der geringen Stichprobengröße ist die Aussagekraft entsprechend eingeschränkt.

⁹⁹ In seinem Aufsatz über die Ergebnisse der Hamburger Aufsatzstudie zeigt Hartmann, dass die meisten Schüler*innen auf die Frage, wie man gute Aufsatznoten bekommen könnte, angaben, dass die äußere Erscheinungsweise (z. B. Rechtschreibung) entscheidend sei. Aber auch der Inhalt wurde von den Schüler*innen angeführt. Unter der Unter-Unter Kategorie „Zugriffsweise“ lautete die Hälfte der Ratschläge „Sieh zu, daß Du mit dem Lehrer übereinstimmst“ (Hartmann 1989: 96).

¹⁰⁰ Die Autor*innen formulieren als Ziel „Strittiges bzw. divergierende Sichtweisen auszuhandeln“ (Schicker/Schmölzer-Eibinger/Niederdorfer 2021: 13).

tes, sondern einen stärker subjektiven Moment heraus. Nach ihnen geht es darum, eine eigene Meinung, eine Lösung oder eine Entscheidung zu entwickeln. Damit scheinen sie der Konzeptualisierung von Winkler („Klärung der Haltung“ 2003: 88) zu folgen. Nach Beisbart ist es in der Praxis nach wie vor so, dass die Erörterung als objektivere Textform gilt, bei der es nicht um die bloße Darstellung der eigenen Meinung geht, sondern um das Finden einer objektiven „Wahrheit“ (Beisbart 2002: 12). Dieses Bestreben führt jedoch nach Beisbart oftmals zur Darstellung der herrschenden Meinung (bzw. der Meinung der Lehrperson) (ebd.: 12) und zur strikten Einhaltung des vorgegebenen Erörterungsschemas. Feilke (2010b) definiert Argumentation in Anlehnung an Glück (1993)¹⁰¹ ähnlich wie Beisbart als komplexe sprachliche Handlung, „bei der es wesentlich darum geht, den Status ‚konkurrentieller Wissenselemente‘ *durch verbale Interaktion* zu klären“ (Feilke 2010b: 154) (wenn auch beim schriftlichen Argumentieren lediglich fiktiv). Bei beiden steht der Klärungsaspekt im Vordergrund.

Rezat (2021) weist argumentierenden Textsorten keine Klärungsfunktion, sondern eine Appellfunktion (Rezat 2021: 34) zu. Gleichzeitig sagt sie, dass im schulischen Kontext die Erörterung eine kognitiv-epistemische Funktion habe (ebd.: 35). M. E. kann beim Argumentieren nicht von einer Appellfunktion ausgegangen werden und die Erörterung mit einem kognitiv-epistemischen Handlungsziel als eine argumentierende Textsorte bezeichnet werden. Beides widerspricht sich.

Augst/Faigel (1986) gehen auf Basis ihrer Untersuchungsergebnisse von vier Textordnungsmustern aus, welche das Resultat der Lösung eines von für die Lernenden/Schreibenden dominanten Textordnungsproblems sei (Inhalts-, Ausdrucks- oder Überzeugungsproblem) (vgl. Abb. 10). Diese Probleme knüpfen an Bühlers Organonmodell an und werden durch Augst/Faigel noch um ein viertes Ordnungsproblem erweitert: Das Gestaltungsproblem (Augst/Faigel 1986: 71).

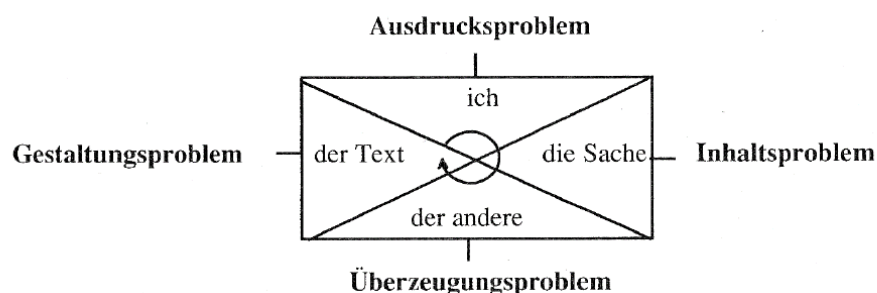


Abbildung 10: Textordnungsprobleme (Feilke 1988: 67)

¹⁰¹ Die 5. Auflage des Metzler Lexikons Sprache wurde von Glück/Rödel (2016) veröffentlicht. Die Definition des Begriffs Argumentation findet sich auf S. 56 und entspricht der von Feilke 2010b aufgeführten Definition.

Die Wissenschaftler*innen gehen davon aus, dass bei schriftlichen (argumentativen) Texten

alle drei Sprachfunktionen [nach Bühler] zugleich und in gleichem Maße erfüllt werden müssen: Der Schreiber muss seine subjektive Betroffenheit durch das Problem der Hausaufgaben ausdrücken, dies jedoch in einer Art und Weise, die zugleich in bezug auf das Problem eine verallgemeinerbare und objektive, daß heißt sachadäquate Darstellung und Erörterung verlangt. Darüber hinaus muß er mit Hilfe des Textes in der Form eines Briefes einen spezifischen Adressaten ansprechen und an ihn appellieren. (Augst/Faigel 1986: 111)

Die Bestimmung, dass bei (argumentativen) Texten verschiedene Funktionen vorliegen und gleichermaßen zu erfüllen sind, ist interessant, geht man doch in der Textsortenlinguistik in der Regel von lediglich einer dominanten Textfunktion aus. Wenn man jedoch die Aufgabenstellung bei Augst/Faigel betrachtet, wird deutlich, dass die Autoren eine stark adressatenorientierte Schreibaufgabe gestellt haben (Brief an Prof. Augst), die anscheinend eher von einer appellativen Funktion des Argumentierens ausgehen.

Mittlerweile gibt es neben den Ansätzen, die von lediglich einer Funktion des Argumentierens ausgehen (so Rezat 2021; Feilke 2010b; Beisbart 2002) und den Ansätzen, die von zwei Funktionen ausgehen (Winkler 2003), auch Ansätze, die von einer dritten „Form“ oder „Funktion“ auszugehen scheinen. So nimmt Rezat (2014) drei verschiedene „Formen“ des Argumentierens an: das persuasive, das explizierende und das heuristische Argumentieren (Rezat 2014: 6). Warum Rezat das explizierende Argumentieren mit aufführt, bei dem es darum geht, „argumentativ Zusammenhänge zu verdeutlichen und zu erklären, warum oder wie etwas ist, z. B. in einer Vorgangsbeschreibung“ (ebd.: 6), bleibt allerdings fraglich. Zudem bleibt unklar, warum die zwei Funktionen (persuasiv, heuristisch) als „Form“ bezeichnet werden, zumal im weiteren Verlauf der Ausführung auch die Erörterung als „Textform“ (Rezat 2014: 6) bezeichnet wird. M. E. berücksichtigt Rezat die Textfunktion bzw. das Handlungsziel der verschiedenen Handlungen (*Argumentieren*, *Erklären* und *Erörtern*) nicht, was zu einer Vermischung von Textsorten und letztendlich auch von Begrifflichkeiten führt. Feilke/Tophinke (2017) nehmen in ähnlicher Weise aufgrund der Nähe der Handlungen *Erklären* und *Argumentieren* beim Materialgestützten Schreiben eine Zwischenhandlung an, das informierend-argumentierende Schreiben, bei dem das *Erklären* im Vordergrund steht (Feilke/Tophinke 2017: 5). M. E. wird auch hier eine Vermischung von Textfunktionen vorgenommen, die nicht unbedingt notwendig ist, bzw. verkomplizierend wirkt, zumindest für didaktische Zwecke. Wenn ein Text einen Diskurs zu einem Thema/Sachverhalt beschreibt, hat dieser Text m. E. eine Darstellungsfunktion und keine Appellfunktion, auch wenn er Positionen und Argumente darstellt bzw. thematisiert.

Obwohl im Diskurs zum Teil unterschiedliche Funktionen angenommen werden, so geht doch die Mehrheit der deutschdidaktischen Beiträge von einer ursprünglichen dialogischen Fundiertheit des Argumentierens aus, die sich auch

in rein monologischen Formen des Argumentierens zeigen würde, da die Dialogizität hier durch das Pro- und Kontra-Abwägen fingiert werden würde. Winkler geht zwar von der Möglichkeit eines intrapersonalen Argumentierens aus, führt aber gleichzeitig vier nötige Teilkompetenzen für das Argumentieren an (Winkler 2005: 89-91): Sachkompetenz, sprachliche Kompetenz, moralische Kompetenz und sozial-kommunikative Kompetenz. Durch das Aufführen der sozial-kommunikativen Kompetenz stellt Winkler u. a. den dialogischen Charakter des Argumentierens in den Vordergrund (dies wird ebenfalls durch die Begriffe *aktuell dialogisch* und *virtuell dialogisch* deutlich, vgl. Kapitel 4.3.1.4.2). So geschieht es auch bei Feilke (2010a: 217), der als eine argumentative Teilkompetenz das kontroverse Argumentieren annimmt. Pohl (2014: 300) weist darauf hin, dass auch beim monologischen bzw. epistemischen Argumentieren die Einbeziehung potenzieller Gegenargumente notwendig ist. Auch dies liegt wiederum daran, dass das Argumentieren eigentlich dialogisch fundiert ist. 2017 führen Feilke/Tophinke aus, dass das dialogische Argumentieren die Grundlage für den Erwerb des monologischen Argumentierens sei und dass „[r]ein monologische Argumentationstheorien [...] ideengeschichtlich dann das Resultat einer Ausblendung der kommunikativen Bezüge aus dem dialogischen Argumentieren“ (Feilke/Tophinke 2017: 7) seien. Nach Feilke ist zudem jede Argumentation notwendig (wenn auch fiktiv) dialogisch fundiert (2010b: 154). Schicker/Schmölzer-Eibinger/Niederdorfer stellen ganz in diesem Sinne für das schriftliche Argumentieren heraus, dass hierbei die Herausforderung sei, die eigentliche Dialogizität monologisch schriftlich umzusetzen (2021: 14).

Folglich kann im Sinne des disziplinären Diskurses hinsichtlich des situativen Kontextes in der Regel von einer (wenn auch fiktiven) dialogischen Situation des Argumentierens im Fach *Deutsch* ausgegangen werden. Hinsichtlich der Funktion des Argumentierens besteht diese Einigkeit nicht. Deshalb erscheint es sinnig zu sein, keine Aufgabenstellung „von außen“ als Erhebungsmethode zu nutzen, sondern die Aufgabenstellungen zu nutzen, die die Fachpersonen vorgeben, da sich so vielleicht zeigt, welche Funktion das Argumentieren im Fach in den verschiedenen Jahrgangsstufen tatsächlich hat.

Nachdem zunächst der Blick auf externe Merkmale (Textfunktion und situativer Kontext) des Argumentierens im Fach *Deutsch* gerichtet wurde, sollen nun interne Merkmale betrachtet werden. Begonnen wird mit der Textstruktur bzw. den Entfaltungsmustern des Argumentierens.

4.3.1.4.3 Entfaltungsmuster des Argumentierens

Becker-Mrotzek/Schneider/Tetling (2014), Winkler (2003) und Rezat (2014) stützen ihre Überlegungen und Untersuchungen zum argumentierenden Schreiben u. a. auf das Modell von Toulmin (2003 [1958]). Der mikrostrukturelle Aufbau von Argumentationen wird von Winkler so z. B. als Verknüpfungen von Behauptungen und Begründungen gesehen (2003: 90). Rezat (2014: 5) bestimmt, dass vereinfacht eine Argumentation aus einer These, einem Argument und einer Schlussregel besteht.

Grundler/Rezat bestimmen die thematische Entfaltung beim Argumentieren im Sinne Brinkers (bzw. im Sinne Toulmins) und halten fest, dass Entfaltungsmuster in Texten auch miteinander kombiniert werden können bzw. „in eine dominierende Form der Themenentfaltung integriert werden“ (2016: 155) können. Feilke weist z. B. darauf hin, dass die deskriptive Themenentfaltung innerhalb argumentativer, anleitender und narrativer Texte unterschiedliche Funktionen übernehmen kann: „die Art der thematischen Entfaltung der Beschreibung hat im jeweiligen Text selbst eine argumentative, eine anleitende, eine narrative Funktion“ (Feilke 2003: 13).

Grundler/Rezat/Schmölzer-Eibinger legen fest, dass für das Argumentieren kein festes Textordnungsmuster/Entfaltungsmuster gilt, sondern „auf sprachlicher Ebene eine Komposition sprachlicher Handlungen bestehend aus dem Positionieren, Begründen und Einwenden, dem Konzedieren und Modalisieren“ (2020: 102) konstitutiv ist und es unterschiedliche Realisierungsverfahren gibt.

Wie bereits auf oben erwähnt (vgl. S. 104), haben Augst/Faigel (1986) durch ihre Untersuchung des kommunikativ-persuasiven Argumentierens vier verschiedene Textordnungsmuster¹⁰² ermittelt, welche das Resultat der Lösung eines von für den Lernenden dominanten Textordnungsproblemen sind (Inhalts-, Ausdrucks- und Überzeugungsproblem). Diese Probleme knüpfen an Bühlers Organonmodell an und werden durch Augst/Faigel noch um ein viertes Ordnungsproblem erweitert, das Feilke später das Gestaltungsproblem nennt (Feilke 1988: 67). Augst/Faigel gehen von zwei übergeordneten Textordnungen aus. Die Schreiber*innen ordnen ihren Text entweder linear oder systematisch (Augst/Faigel 1986: 125). Beide Formen werden dann noch einmal weiter differenziert, in ein formal-systematisches und ein material-systematisches Textordnungsmuster (TOM) einerseits und in ein linear-entwickelndes und ein linear-dialogisches Ordnungsmuster andererseits. Beim linear-entwickelnden TOM ist die „subjektive Erlebensorientierung“ der Schreibenden dominant (Augst/Faigel 1986: 120). Das Verknüpfungsprinzip ist „assoziativ-affektiv“ (Augst/Faigel 1986: 120). Durch die Wahl des linear-dialogischen TOMs werden die Lesenden direkt angesprochen und es wird versucht, ein für die Lesenden nachvollziehbaren und überzeugenden Text zu gestalten. Häufig werden bei diesem TOM auch explizit Gegenargumente benannt und entkräftet (Feilke 1988: 75). Beim material-systematischen TOM steht die Sache im Zentrum. Die Struktur der Sache wird deshalb auch genutzt, um den eigenen Text zu strukturieren (ebd.: 75), bzw. „die Textordnung lehnt sich an die vom Schreiber ‚so‘ konzipierte Ordnung der Welt an“ (Augst/Faigel 1986: 117). Das formal-systematische TOM zeigt sich, wenn Schreiber*innen sich an formalen Kriterien der Textstrukturierung (z. B. Pro-Kontra-Konklusion-Schema) orientieren (Feilke 1988: 77).

¹⁰² Augst/Faigel sprechen in ihrem Beitrag von „Textordnungstypen“ bzw. von „Schemata“.

Für das Erörtern gibt es bisher noch keine empirisch überprüften Entfaltungsmuster, sondern lediglich theoretisch begründete Schemata, die so allerdings auch in Lehrwerken vermittelt werden. Mückel (2016: 6) bestimmt in Anlehnung an Spiegel (2013: 75ff.) die Erörterung als zentrale argumentative schulische Textsorte und unterscheidet nach der Stoffgrundlage zwischen textgebundenem, literarischem und freiem Erörtern (vgl. auch Becker-Mrotzek/Schneider/Tetling 2014: 7). Seit der Einführung des materialgestützten Aufgabenformats im Jahr 2012 müsste man zusätzlich noch das materialgestützte Argumentieren hinzunehmen, da hier auf der Basis mehrerer Materialien ein eigener argumentativer Text formuliert werden soll. Der Aufbau einer Erörterung kann nach Mückel entweder linear-entfaltend („Nacheinander von Argumenten mit zunehmender Gewichtung“ Mückel 2016: 6) oder dialektisch („Abwägen von Pro- und Contraargumenten bis zur begründeten Entscheidung (Schlussfolgerung)“ ebd.) sein (so auch Beisbart 2002: 12). Die Erörterung grenzt Mückel schließlich von alltagssprachlichen Textsorten wie dem Leserbrief, dem Kommentar, der Stellungnahme, der Rezension und dem Essay ab (Mückel 2016: 6). Auch hinsichtlich der Textstruktur scheint es im Rahmen des Diskurses folglich keine Einigkeit zu geben.

4.3.1.4.4 Entwicklung der argumentativen Textkompetenz

Dieser Arbeit liegt zwar kein entwicklungsbezogener Schwerpunkt zugrunde, trotzdem soll ein Blick auf die entwicklungsbezogene Forschung zum Argumentieren im Fach geworfen werden, da evtl. einige Phänomene (wie z. B. das Auftreten des Konzedierens und die Verwendung von Konjunktionen) für die Erfassung sprachlicher Mittel und für die Erfassung von Textmustern hilfreich sein könnten bzw. die Textanalyse durch Erkenntnisse aus der Erwerbsforschung bereichert werden könnte. Gleichzeitig zeigt sich auch in Erwerbsstudien zum Argumentieren eine zugrundeliegende Konzeptualisierung des Argumentierens.

Augst/Faigel (1986) konnten mit ihrer Untersuchung feststellen, dass sich die Fähigkeit zum Argumentieren, wie in Abbildung 11 zu sehen ist, integrativ von der Verwendung des linear-entwickelnden zum material-systematischen zum formal-systematischen bis hin zum linear-dialogischen Textordnungsmuster entwickelt (Feilke 1988: 78). Aufgrund der Aufgabenstellung ist es nicht verwunderlich, dass die letzte Entwicklungsstufe eine dialogische, die Adressat*innen berücksichtigende Textform darstellt. Ob die gleichen Entwicklungsstufen bei einer heuristischen Funktion gelten würden, bleibt unklar. Die Studie kann m. E. als eine der zentralen Entwicklungsstudien für das persuasive Argumentieren angesehen werden. Eine Entwicklungsstudie für das heuristische Argumentieren gibt es jedoch bisher nicht.

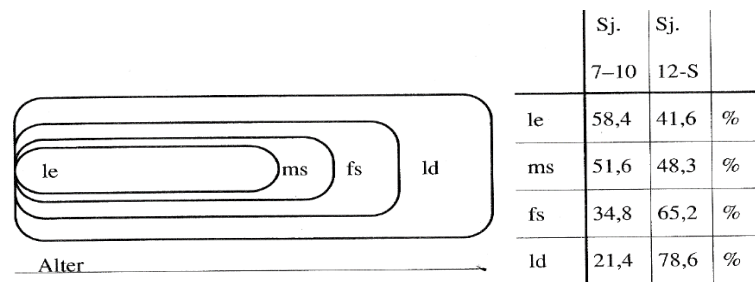


Abbildung 11: Entwicklung der textstrukturierenden Fähigkeiten (Feilke 1988: 78)

Die Wissenschaftler*innen haben die Texte auf verschiedenen Ebenen untersucht (Lexik, Syntax und Textstruktur). Bei allen Untersuchungen waren konzeptionell schriftliche Phänomene und deren Entwicklung im Fokus. Relevant für die vorliegende Studie erscheint deshalb nur eine Auswahl an Ergebnissen. Dies sind zum einen die realisierten Satzstrukturen, die realisierten Konjunktionen und Adverbien sowie die Verwendung von Personalpronomen, da hier evtl. Unterschiede hinsichtlich der Fächer bestehen könnten. Auf der syntaktischen Ebene betrachteten Augst/Faigel u. a., wie sich die Satzintegration über die Jahrgangsstufen hinweg entwickelt und stellten eine Zunahme der Integrationsphänomene bis zu den Studierenden fest (vgl. Abb. 12). Mit zunehmendem Alter nimmt z. B. die Realisierung von Nebensätzen 2. und höheren (n-ten) Grades sowie von satzwertigen Nominalphrasen (*Bei der Betrachtung des Bildes*) (1986: 81) zu, bei gleichzeitiger Verringerung von Gleichordnungen. Interessant wäre nun zu ermitteln, ob dies in den Fächern *Biologie* und *Geschichte* ebenso ist, oder eher andere Phänomene festgestellt werden können.

Graphik 1: Entwicklung der Satzintegration in den Briefen

S+No+LE+P N _{2-n} +I _{1-n}	7.1	10.7	15.6	17.9
	8.7	14.2	17.8	17.0
N ₁	28.6	19.4	21.9	18.1
Gleichordnung	55.6	55.7	44.7	47.0
	7.Sj.	10.Sj.	12.Sj.	St.

Abbildung 12: Entwicklung der Satzintegration in den Briefen (Augst/Faigel 1986: 81)¹⁰³

¹⁰³ Augst/Faigel haben folgende syntaktisch propositionalen Gruppen zusammengefasst (1986: 79): „S+NO+LE+P= Substantivierungen, Abstraktbildungen/Nominalisierungen, satzwertige Linkserweiterungen, Partizipialsätze N_{2-n}+I_{1-n}= Nebensätze zweiten bis n-ten Grades und Infinitivsätze jeden Grades N₁=Nebensätze ersten Grades Gleichordnung der Verben (darunter alle Hauptsätze)“

Die Autor*innen untersuchten zudem auch den Gebrauch von Konjunktionen und Adverbien und konnten insgesamt eine abnehmende Verwendungstendenz bei den Adverbien, koordinierenden und subordinierenden Konjunktionen feststellen (Augst/Faigel 1986: 96). Abbildung 13 zeigt, dass sich diese Tendenz bei den subordinierenden Konjunktionen am stärksten zeigt. Dieses Entwicklungsphänomen gründet evtl. darin, dass die Proband*innen mit der Zeit andere Integrationsmittel kennen und einsetzen lernen. Auch diese Ergebnisse wären interessant im Fächervergleich zu betrachten.

Graphik 6b: Entwicklung des Gebrauchs koordinierender und subordinierender Konjunktionen (auf 10.000 Wörter)

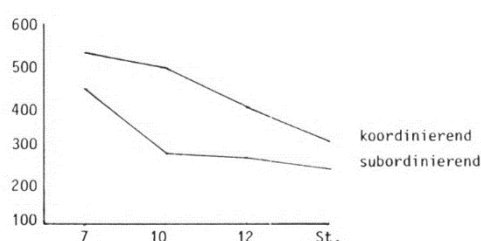


Abbildung 13: Entwicklung des Gebrauchs koordinierender und subordinierender Konjunktionen (Augst/Faigel 1986: 97)

Ebenfalls untersuchten sie auf Textstrukturebene die Entwicklung einer „objektiven Schreiberperspektive“ (1986: 161), wozu sie noch weitere Texte aus der 2. und der 4. Klasse hinzuzogen (Augst/Faigel 1986: 147). Hierzu nahmen sie zunächst qualitative Analysen vor und stützten diese durch quantitative Analysen, indem sie u. a. den Einsatz des Personalpronomens „ich“ und des Pronomens „man“ erfassten. Es zeigt sich, dass die Häufigkeit der Verwendung des Personalpronomens „ich“ tendenziell abnimmt, wohingegen die Häufigkeit von „man“ bis zur 7. Jahrgangsstufe ansteigt und dann ebenfalls wieder abnimmt. Die Daten „unterstreichen nachdrücklich die früher aufgrund punktueller Analysen formulierte These, daß bei der Entwicklung einer objektiven Schreiberperspektive die Ich-Konstruktionen mit ‚man‘ abgelöst werden“ (1986: 162). Interessant wäre nun zu erfassen, ob sich dieser Entwicklungstrend im Fächervergleich ebenfalls zeigt, oder aber, ob in den anderen Fächern schon früher eine objektivere Schreibendenperspektive realisiert wird. Darüber hinaus haben Augst/Faigel auch untersucht, ob in der Einleitung, im Hauptteil und im Schluss explizite Adressat*innenbezüge hergestellt werden (1986: 152) sowie explizite Schreibendenbezüge. Wenn beide Bezüge explizit vorliegen, unterstreicht dies natürlich die dialogische Fundiertheit des Argumentierens, weshalb sich diese Untersuchung ebenfalls für einen Fächervergleich anbietet.

Die Studie von Augst/Faigel fokussierte das Argumentieren in der Sekundarstufe. Weitere Studien zeigen aber, dass Schüler*innen bereits in der Grundschule Argumentationen verfassen können (so z. B. Feilke 1995¹⁰⁴; Augst et al. 2007). Augst et al. (2007) entwickelten ein vierstufiges textsortenübergreifendes (Erzählen, Berichten, Beschreiben, Instruieren, Argumentieren) Erwerbschema:

1. Selektierte Assoziationen
2. Sequenzierte Selektionen
3. Perspektivierte Sequenzen
4. Synthetisierte Perspektiven

Am Ende der 4. Klasse verfassen 13% der Lernenden argumentative Texte auf dem 4. Entwicklungsniveau (Augst et al. 2007: 355). Ergebnisse internationaler Forschung sprechen allerdings gegen diese Ergebnisse. Hier zeigten Lerner in jungen Jahren kaum argumentative Fähigkeiten (u. a. Crowhurst 1990). Auch Mückel (2016) konstatiert, dass die Qualität der Argumente zu diesem frühen Entwicklungszeitpunkt zum Teil noch eingeschränkt seien (z. T. Zirkelschlüsse: Ich finde das gut, weil es gut ist.). In der Sekundarstufe I treten zu den „erfahrungsgestützten Argumenten“ dann zum Teil auch „imaginierte Argumente“ hinzu, die auf einer Perspektivübernahme gründen (Mückel 2016: 6). Diese Multiperspektivität wird im Entwicklungsverlauf weiter ausgebaut.

Rezat (2021) betrachtet anhand des Augst/Faigel-Korpus (Briefe an Prof. Augst aus der 1., 2., 3., 4., 6., 7., 10., 12. Klasse und von 30 Studierenden) die makrostrukturelle Prägung von Positionierungsprozeduren. Sie ermittelte in diesem Sinne, an welcher Stelle im Text die Sprachhandlung des Positionierens auftritt (Rezat 2021: 38) und leitet acht Muster makrostruktureller Verortung her, die wiederum zwei Großklassen zugeordnet werden können (vgl. Rezat 2021: 39):

1. Einmalige Positionierung im Text
 - Kategorie A: Positionierung am Anfang nach der Kontextuierung des Themas
 - Kategorie B: Positionierung am Anfang ohne vorherige Kontextuierung
 - Kategorie C: Positionierung in der Mitte
 - Kategorie D: Positionierung am Schluss
2. Mindestens zweimalige Positionierung im Text
 - Kategorie E: Positionierung am Anfang und in der Mitte
 - Kategorie F: Positionierung am Anfang und am Schluss
 - Kategorie G: Positionierung am Anfang, in der Mitte und am Schluss
 - Kategorie H: Positionierung in der Mitte und am Schluss

¹⁰⁴Feilke nutzte den Schreibauftrag von Augst/Faigel und ließ Grundschüler*innen argumentative Texte verfassen. Es zeigte sich, dass bereits in der Grundschule argumentative Schreibfähigkeiten vorhanden sind. Dieses Ergebnis konnte später von Augst et al. (2007) repliziert werden.

Es zeigte sich, dass in der 1., 2. und 3. Klasse vorwiegend eine einmalige Positionierung am Anfang des Textes vorgenommen wird (Kl. 2: 77,3% Kategorie B). Ab der 4. Klasse nimmt die Häufigkeit der zweimaligen Positionierung langsam zu und damit die „Ausdifferenzierung der makrostrukturellen Muster“ (Rezat 2021: 44). Auch dieses Phänomen wäre spannend im Fächervergleich zu betrachten und zu ermitteln, ob, wann und wie oft Positionierungen in den verschiedenen Fächern und Jahrgangsstufen vorgenommen werden.

Rezat (2011) stellt als Kennzeichen besonders elaborierten Argumentierens das konzessive Argumentieren heraus, „bei dem Argumente der Gegenposition eingeräumt werden“ (2011: 50) bzw. bei dem ein als „Einwand formulierter Gegengrund“ vorweggenommen wird (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997: 2315 zit. n. Rezat 2011: 51). Das Konzedieren ist insbesondere beim schriftlichen Argumentieren herausfordernd, da die Kommunikationssituation durch eine Ruptur gekennzeichnet, der Adressat mithin nicht unmittelbar wahrnehmbar ist. Rezat führte zwei Pilotstudien zum schriftlichen Argumentieren in der Grundschule und der Sek. I in verschiedenen Schulformen (GS, HS, GYM) durch, die den Erwerb konzessiven Argumentierens untersuchen sollten. Es stellte sich heraus, dass von 109 Texten nur 26 Texte konzessive Strukturen aufwiesen. Der Großteil der konzessiven Argumente fällt auf die Texte der Gymnasialschüler*innen (Rezat 2011: 56), weshalb auch in dieser Studie in den Texten der Neuntklässler*innen mit konzessiven Strukturen zu rechnen sein könnte. In den Texten der Hauptschüler*innen wurde hingegen nicht konzessiv argumentiert (Rezat 2011: 56), sondern es wurden lediglich die Argumente für eine Position aufgeführt.

Auch Emmersberger erfasste Prozeduren in Schüler*innen und in Expert*innentexten. Unter anderem erfasste er Positionierungen im weiteren Sinne, worunter er Positionieren im engeren Sinne, epistemisch Modalisieren (Geltungsgrad absolut setzen und Geltungsgrad einschränken), Werten und Appellieren fasst (2019: 186). Codiert wurde Positionieren im engeren Sinne durch

Konstruktionen aus dem Personalpronomen *ich* und einem Verb des Aussagens, Konstruktionen aus dem Possessivpronomen *mein* und einem Nomen des Aussagens (Nominalphrase- und Präpositionalphrase) sowie rhetorischen Fragen und Ja-/Nein-Antworten. (ebd.: 187)

Er konnte zeigen, dass u. a. die Positionierungen im weiteren Sinne von den Schüler*innentexten hin zu den Expert*innentexten abnehmen. Daraus schließt er, dass Textprozeduren für Schüler*innen „einen wahrscheinlich notwendigen Zwischenschritt im Sinn transitorischer Normen darstellen“ (ebd.: 402)

Grundler/Rezat/Schmölzer-Eibinger ermitteln (2020) drei verschiedene Realisierungsverfahren der Positionierung in argumentativen Briefen der 12. Jahrgangsstufe. Anzumerken ist, dass die Wissenschaftler*innen diese Prozeduren im Fach *Biologie* erfasst haben, aber beim Argumentieren von einer schulischen

Praktik ausgehen.¹⁰⁵ Sie nehmen folglich nicht an, dass sich die Praktik je nach Fachkontext unterscheiden könnte. Dies ist aber m. E. noch fraglich. Das erste Verfahren, das sie ermittelt haben, ist die „Initiierende Positionierung“ (Grundler/Rezat/Schmölzer-Eibinger 2020: 114). Bei dieser Art der Positionierung bleibt es bei der Stützung der eigenen Position, auch wenn weitere argumentative Handlungen angeschlossen werden. Kennzeichnend sei hierbei, dass „die initiierende Positionierung noch einmal in Form von Re-Positionierungen aufgegriffen wird“ (Grundler/Rezat/Schmölzer-Eibinger 2020: 114). Das zweite Verfahren ist die „Positionierung durch Widerlegen einer Fremdposition“ (ebd.: 115). Bei diesem Verfahren wird eine gegenteilige Position angeführt, um sodann die eigene Position entwickeln zu können (ebd.: 115). Das dritte Verfahren ist das „Positionieren durch Konzidieren“ (ebd.: 115), bei dem die eigene Positionierung keine Widerlegung einer Gegenposition ist, sondern eine Entkräftung eines Gegenarguments.

Ehrig (2021) untersucht den Einsatz von Textprozeduren in zwei leistungsunterschiedlichen Proband*innengruppen. Hierfür wurden profilierte Schreibaufgaben zu drei unterschiedlichen Themen entworfen. Es wurden 14 Textprozedurentypen ermittelt (Ehrig 2021: 95).

Tabelle 7: Übersicht der analysierten Textprozeduren nach Ehrig (2021: 96)

Textprozeduren-schema	Kurzbeschreibung	Musterbeispiele aus analysiertem Textkorpus
Bedingung aufstellen	Offenlegung der eigenen Wissensstruktur: Markierung konditionaler Zusammenhänge	wenn...dann ...dann...
Begründen	Offenlegung der eigenen Wissensstruktur: Markierung kausaler Zusammenhänge	aufgrund da
Exemplifizieren	Argumente mit Beispielen ausführen/Beispiele nennen	so zum Beispiel... wie...
Folgern	Offenlegung der eigenen Wissensstruktur: Markierung konsekutiver Zusammenhänge	somit... deshalb...
Gewichten	Argumente hinsichtlich ihrer (objektiven oder subjektiven) Bedeutsamkeit/Wichtigkeit markieren	Den größten Vorteil den ich bei ...sehe ist der, dass Von außerordentlicher Wichtigkeit ist, dass
Konzedieren	Gegenargumente einbeziehen und entkräften	Zwar...(je)doch ...nichtsdestotrotz...

¹⁰⁵ Zudem haben sie m. E. eine „typische“ Schreibaufgabe aus dem Fach *Deutsch* im Biologieunterricht verwendet. Was die Ergebnisse ebenfalls vermutlich verzerrt.

Modali- sieren	Subjektive Einstellung des Sprechers zum Inhalt dessen, was gesagt werden soll: Kommentar bzw. Skepsissignal; Einschränkung (des Geltungsbereichs und Kontrafaktisches Argumentieren)	...vielleicht... ...oftmals... ...wäre... (Kontrafaktisches Argumentieren)
Operatio- nalisieren	Benennung des Ziels oder des Vorgehens in dem Text (i.d.R. zu Beginn eines Textes)	Mit diesen [sic] Brief möchte ich Sie überzeugen... Ich melde mich, um ihnen zu helfen
Orientie- ren	Benennung des Themas oder des Anlasses in dem Text (i.d.R. zu Beginn eines Textes)	Es geht um... ...anlässlich der Debatte...
Perspek- tivieren	Einbezug oder direkte Ansprache des Lesers	Wie Sie wahrscheinlich wissen... Danke für Ihre Zeit
Positio- nieren	Sprachliche Markierung der eigenen Meinung: Verdeutlichung des eigenen Standpunktes (mit ich-Bezug)	Ich denke... Meiner Meinung nach ...
Reformu- lieren	Fremde Aussagen als solche markieren, diese nennen, ggf. bewerten und in die eigene Argumentation einbauen	Einige sagen... Gegenstimmen behaupten...
Selbstre- ferenzie- ren	Einbezug der eigenen Person; Referenz auf die/den Schreibende/n oder ihrer/seiner Lebenswelt	Mein Name lautet... (narrative Funktion) Nachdem ich die Pro- und Kontraargumente erörtert habe... (deskriptiv-textstrukturierende Funktion) Andererseits sehe ich natürlich auch ein... (argumentative Funktion)
Zusam- menfas- sen/ Abschlie- ßen	Inhalte zusammenfassen; zu einem anschließenden Fazit kommen (i.d.R. am Ende eines Textes)	Insgesamt kann man sagen, dass... Alles in allem...

Ehrig kommt zu dem Fazit: „Insgesamt sind in den besonders gut eingestuften Texten mehr textsorten- und textmusterspezifische Textprozeduren als in den besonders schlecht eingestuften Texten nachweisbar“ (Ehrig 2021: 101). Ehrig fügt einschränkend hinzu, dass dieser Unterschied nur in Betrachtung der absoluten Häufigkeit auftritt. „Unter Berücksichtigung der Textlänge ist kein Unterschied nachweisbar“ (ebd.: 101). Lediglich bei der Handlung *Exemplifizieren* zeigen die besseren Texte ein erhöhtes Aufkommen von Prozeduren, um die Argumente auszuführen (ebd.: 101). Betrachtet man jedoch nicht nur die abso-

lute Häufigkeit, sondern auch die Types, tritt ein Unterschied zwischen den guten und schlechteren Texten auf. Die besseren Texte zeigen „eine höhere Variabilität“ im Schemagebrauch (ebd.: 101).

Interessant wäre nun zu ergründen, wonach bzw. basierend auf welchen Textkriterien die Rater*innen die Texte global beurteilt haben. Ehrig führt aus, dass das Globalurteil, basierend auf dem IQB-Schreibkompetenzmodell für argumentierende Texte, erstellt wurde (Ehrig 2021: 94; vgl. Kapitel 4.3.1.2.1). Fraglich bleibt aber, wonach Rater*innen entscheiden, ob z. B. eine Positionierung vorliegt. Es könnte doch gut sein, dass das Verwenden expliziter sprachlicher Handlungsmarkierungen (z. B. Ich finde, dass...) auch als besonders gut gewertet wird und so evtl. ein tautologischer Zirkelschluss vorliegt. Auch Ehrig merkt an, dass z. B. „[f]ür das Gewichtete [...] zu überprüfen [wäre], ob dieses womöglich weniger durch eine Textprozedur, als vielmehr durch den Textaufbau, d. h. auf Makroebene erzeugt wird“ (Ehrig 2021: 102).

Beisbart (2002) stellt Stufen des Argumentierens von Lernenden unter Rückgriff auf andere Beiträge (wie z. B. Baumann/Ludwig 1990) dar und unterstreicht damit nochmal, dass auch bereits junge Lernende ab der Vorschule argumentative Fähigkeiten zeigen und diese im Laufe der Zeit weiter ausbauen: „*handlungsbegleitend, antwortend, nennend, erzählend/exemplifizierend, material-systematisch beschreibend, formal-systematisch begründend, bis zum Ziel dialogischer Argumentation*“ (Beisbart 2002: 15). Als letzte Phase nennt Beisbart die dialogische (adressatenorientierte) Argumentation, wodurch sich zeigt, dass auch er von einer dialogischen Fundiertheit des Argumentierens ausgeht.

Nach Fritzsche wird die Erörterung ab der 9. Jahrgangsstufe eingeführt:

Da der Kern der Erörterung aber das Argumentieren ist und die Schüler dazu auch schon früher in der Lage sind, gibt es Formen der Erörterung auch schon in unteren Klassen. So nennt ULSHÖFER (1974) für die 7. Klasse die ‚Problemanalyse (Erörterung)‘, die ‚Warum-Frage‘ und die Entscheidungsfrage‘ als schriftliche Aufgaben. (Fritzsche 1994: 123)

Fritzsche führt aus, dass auch bereits in der Grundschule Schüler*innen in der Lage seien, zu argumentieren, allerdings nur in der Form, dass sie Position beziehen und diese begründen. „Auf dieser Stufe ist das Argumentieren im allgemeinen noch in kommunikativen Zusammenhängen eingebunden“ (1994: 124). Ab der Sekundarstufe seien die Schüler*innen dann zum Perspektivwechsel kognitiv in der Lage, hätten allerdings mit der schriftlichen Formulierung Probleme, weshalb als typische Aufgabe in dieser Zeit die Stellungnahme genutzt werden würde, da diese Form kein „mehrperspektivisches Erörtern verlangt“ (1994: 124).

Auf der Stufe des post-konventionellen und formal-operationalen Denkens gelingt die Verbindung und Integration mehrerer Perspektiven, so daß unterschiedliche Argumente mit Gewinn für die eigene Meinungsbildung aus einer Beobachterperspektive durchgespielt. (Fritzsche 1994: 124)

werden können. Fritzsche kontrastiert also einen zunächst rein subjektiven Zugang in der Grundschule, mit einem subjektiv geprägten Zugang in der Sekundarstufe I, mit einem objektiven Zugang in der Sekundarstufe II. Diese Entwicklungslinie wird im Sinne Fritzsches durch unterschiedliche Aufgabentypen und unterschiedliche Argumentationsformen didaktisch unterstützt.

Insgesamt wird bei den bisher vorliegenden empirischen Entwicklungsstudien ein Fokus auf adressatenorientiertes Argumentieren gelegt, mithin auf Texte mit einer Appellfunktion. Wie die nachgezeichneten Entwicklungslinien in Verbindung zum heuristischen Schreiben stehen, ist bisher unklar. Pohl konstatiert, dass „in der Literatur zum Argumentieren allgemein das dialogische Moment unterrepräsentiert bleibt“, während es in erwerbs- und vermittlungsbezogenen Beiträgen zentral zu sein scheint (Pohl 2014: 296). Die Annahme einer dialogischen Fundiertheit des Argumentierens in der deutschdidaktischen Forschung einerseits bei gleichzeitiger Relevanzsetzung der Erörterung in der Praxis andererseits erscheint interessant. Immer wieder wird das dialogische Argumentieren als letzte Stufe angenommen, wobei nach wie vor fraglich ist, ob diese Stufe auch für die Erörterung anzunehmen ist oder sich im Hinblick auf die Erörterung mit ihrer angeblich heuristischen Funktion eher eine andere Entwicklung zeigt.

4.3.1.5 Zusammenfassung: Argumentieren im Fach Deutsch

Es lässt sich festhalten, dass sich eine Mehrheit im fachdidaktischen Diskurs für die Strittigkeit als Ausgangsbedingung des Argumentierens ausspricht (Winkler 2005; Becker-Mrotzek/Schneider/Tetling 2014; Morek/Heller/Quasthoff 2017). Diese muss als situativer Kontext für das Argumentieren vorliegen, wenn nicht sogar explizit markiert werden. Für die vorliegende Studie ist es deshalb wichtig zu ermitteln, ob eine Strittigkeit vorliegt bzw. explizit markiert wird. Ebenfalls Konsens im fachdidaktischen Diskurs besteht hinsichtlich der dialogischen Fundiertheit des Argumentierens (Pohl 2014; Feilke 2010b; Winkler 2003), weshalb in der vorliegenden Studie die Adressatenorientierung sowie der Einsatz von Gegenargumenten miterfasst werden muss.

Aus fachdidaktischer und aus curricularer Perspektive gibt es jedoch noch einige Aspekte hinsichtlich des Argumentierens, die ungeklärt zu sein scheinen bzw. die strittig zu sein scheinen.

Uneinigkeit besteht hinsichtlich der Bestimmung der Funktion(en) des Argumentierens. Es wird zum Teil von einer zentralen Funktion ausgegangen (z. B. Beisbart 2002: Klärfunktion oder Rezat 2014: Appellfunktion), zum Teil werden zwei unterschiedliche Funktionen angenommen (Winkler 2003: Appellfunktion und heuristische Funktion) und ferner werden zum Teil drei Funktionen herausgestellt (Fritzsche 1994: zusätzlich noch eine Darstellungsfunktion; ähnlich Feilke/Tophinke 2017 und Rezat 2014). Augst/Faigel (1986) sprechen sogar von vier Funktionen, die bei einer Argumentation alle erfüllt werden müssten.

Auch wenn theoretisch von verschiedenen Funktionen des Argumentierens im fachdidaktischen Diskurs ausgegangen wird, so nutzen die meisten Studien jedoch eine Schreibaufgabe zum persuasiven Argumentieren. Damit liegt der Fokus der fachdidaktischen Forschung nur auf einer spezifischen Form des Argumentierens, obwohl Studien zeigen, dass das heuristische Argumentieren in der Schule eigentlich den Schwerpunkt bildet (so Winkler 2003). Ziel dieser Studie ist es folglich, die Funktion(en) des Argumentierens in verschiedenen Jahrgangsstufen zu bestimmen und zu betrachten.

Uneinigkeit besteht auch hinsichtlich der internen Merkmale: *thematische Entfaltung* (Textstruktur) und sprachliche Mittel. Zum Teil wird von dem Toulmin-Modell als Struktur ausgegangen (Winkler 2003 u. a.), zum Teil von unterschiedlichen entwicklungsbedingten Mustern (vier Textordnungsmuster nach Augst/Faigel 1986 und vier Phasen nach Augst et al. 2007). Einige gehen jedoch gar nicht von einem einheitlichen Muster aus, sondern lediglich von verschiedenen Handlungen (Textprozeduren), die spezifisch sind für das Argumentieren (z. B. Positionieren, Begründen und Koinzidieren) und die in ganz unterschiedlicher Reihenfolge realisiert werden können (Grundler/Rezat/Schmölzer-Eibinger 2020). Es zeigt sich, dass die meisten Studien eine vorher festgelegte Konzeptualisierung des Argumentierens an die Erhebung anlegten und es bisher an einer Studie fehlt, die versucht, die Praktik des Argumentierens aus der Unterrichtspraxis heraus zu rekonstruieren. Ziel dieser Studie soll es deshalb sein, die Praktik des Argumentierens innerhalb des Faches in den verschiedenen Jahrgangsstufen zu rekonstruieren und es sodann mit dem Argumentieren in den anderen Fächern zu vergleichen. Ferner wurde durch die Ausführungen deutlich, dass die Zusammenhänge zwischen den Handlungen *Erklären*, *Argumentieren* und *Erörtern* im Fach *Deutsch* nach wie vor unklar sind und es insgesamt an einer Erfassung der Unterrichtsrealität mangelt. Um möglichst alle Handlungen des Positionierens und des Begründens zu erfassen und sie von anderen Handlungen wie dem Erklären abgrenzen zu können, sollte bei der Analyse der Handlungen nicht nur von der sprachlichen Oberfläche ausgegangen werden. Ebenfalls erscheint es sinnvoll, in Anlehnung an Augst/Faigel (1986) den Einsatz von Konjunktionen, die Verwendung der Pronomen *ich* und *man* sowie die Satzintegration im Fächervergleich zu untersuchen.

4.3.2 Argumentieren im Fach Biologie

Das Ziel dieses Kapitels ist es, zu ermitteln, wie disziplinseitig das Argumentieren im Fach *Biologie* konzeptualisiert wird bzw. wie sich die Konzeptualisierung möglicherweise entwickelt/verändert hat. Zunächst kann angemerkt werden, dass es lange Zeit wenige deutschsprachige biologiedidaktische Beiträge gab, die sich explizit mit dem Argumentieren im Fach auseinandersetzten. Der

Schwerpunkt lag im biologiedidaktischen Diskurs zu Beginn auf dem moralischen/ethischen¹⁰⁶ Urteilen und nach der Implementierung der Bildungsstandards (vgl. Kapitel 4.3.2.2) auch auf dem Bewerten. Bögeholz et al. führen diese Fokussierung des moralischen Urteilens auf den „Bioethik-Boom in der Biologiedidaktik“ zu Beginn der 90er Jahre (Bögeholz et al. 2004: 94) zurück.¹⁰⁷ Seitdem wurden vermehrt Überlegungen zur moralischen Urteilsfähigkeit und deren Förderung angestellt (Bayrhuber 1992; Dietrich 2004; Müller 2005). Die zugrundeliegende Konzeptualisierung des moralischen Urteilens ist zu Beginn eine kognitive (ganz im Sinne von Kohlbergs Modell der Moralentwicklung von 1994¹⁰⁸)¹⁰⁹ und weniger eine sprachliche. Viele Studien untersuchten daher mündliche Gesprächssituationen wie Interviews oder Gruppendiskussionen (Höble 2001; Bögeholz/Barkmann 2003; Riemeier et al. 2012).

Aufgrund der Entwicklung innerhalb der Disziplin beginnt die nachfolgende Betrachtung nicht mit den Einblicken in curriculare Vorgaben, sondern mit den zum Teil vorher bereits entstandenen Modellen zur moralischen Urteilsbildung (Kapitel 4.3.2.1). Diese werden vermutlich einen Einfluss auf die Entwicklung der Bildungsstandards genommen haben, die sodann in Kapitel 4.3.2.2 betrachtet werden. Es wird sich zeigen, dass die Bestimmung der Bewertungskompetenz schwierig ist, weshalb im Kapitel 4.3.2.3.1 zunächst das Bewerten und Beurteilen und sodann in Kapitel 4.3.2.3.2 das Spannungsverhältnis zwischen Bewertungskompetenz und der Wertefreiheit der Biologie als Naturwissenschaft betrachtet werden. Kapitel 4.3.2.3.3 beleuchtet schließlich das Argumentieren unter einer biologiedidaktischen Perspektive.

4.3.2.1 Modelle der Urteilsbildung

Höble setzt sich in dem BMBF-Projekt zur Gentechnik, das von 1995 bis 1999 durchgeführt wurde, als eine der ersten empirisch mit dem moralischen Urteilen auseinander. Das Projekt umfasst eine Interventionsstudie im Prä-Postdesign

¹⁰⁶ Ethik und Moral als Begriffe werden im biologiedidaktischen Diskurs zum Teil synonym verwendet oder das zugrundeliegende Begriffsverständnis wird nicht expliziert, auch wenn es zwischen den Begriffen Bedeutungsunterschiede gibt. Nach Eggert/Höble umfasst „Moral [...] individuelle und gesellschaftliche Vorstellungen über das, was als gut oder schlecht angesehen bzw. bewertet wird“ (Eggert/Höble 2006: 2). Nach den Wissenschaftler*innen ist Ethik hingegen „die Theorie der Moral. Sie versucht moralische Aussagen und Handlungen kritisch zu reflektieren und zu begründen“ (ebd.: 2).

¹⁰⁷ Die Bioethik entstand ursprünglich im anglo-amerikanischen Raum. „In Deutschland setzte die öffentliche Auseinandersetzung mit der Bioethik erst Mitte der 1980er Jahre ein“ (Luther-Kirner 2007: 59). Diese Form der Auseinandersetzung mit bioethischen Fragen kann auch als „Angewandte Ethik“ bezeichnet werden (Köchy 2008).

¹⁰⁸ Ausführungen zu den Stufen der Moralentwicklung finden sich auf S. 26-28.

¹⁰⁹ Lawrence Kohlberg ermittelte sein Stufenmodell mithilfe von Interviews zu Dilemma-Situationen. Er geht insgesamt von 6 Stufen der Moralentwicklung aus, wobei er drei Großstufen annimmt (Kohlberg 1994: 26): Die Stufe der präkonventionellen, der konventionellen und der postkonventionellen Moral. Für Kohlberg vollzieht sich die Entwicklung durch die „Veränderung des Denkens über Gerechtigkeit, also darüber, wie moralische Ansprüche gerecht verhandelt werden können“ (Keller 2005: 151).

mit 43 Oberstufenschüler*innen eines Gymnasiums in Schleswig-Holstein.¹¹⁰ Ziel war es, unter anderem zu ermitteln, ob durch das Erzeugen von Betroffenheit eine Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit in sechs Kategorien erreicht werden kann (Hößle 2001: 308). Der Untersuchung liegt ein eigenes deskriptives Modell moralischer Entwicklung in Anlehnung an u. a. Kohlbergs Theorie moralischer Urteilsentwicklung zugrunde und umfasst insgesamt sechs Kategorien (Hößle 2001: 307):

- (1) Definieren des geschilderten Dilemmas,
- (2) Aufzählen möglicher Handlungsoptionen,
- (3) Aufzählen ethischer Werte, welche die Handlungsoption impliziert,
- (4) Unterscheiden zwischen deontologischer und utilitaristischer Argumentationsweise,
- (5) Begründete Urteilsfällung und Diskussion andersartiger Urteile und
- (6) Aufzählen von Konsequenzen, die das eigene und das andersartige Urteil implizieren.

In dem 5. Schritt werden potenzielle argumentative Textelemente erwähnt, wie das Urteil, die Begründung des Urteils und die Diskussion von Gegenansichten. Diese Konzeptualisierung moralischer Urteile im Biologieunterricht wurde jedoch nicht aufgrund empirischer Erkenntnisse, sondern mittels theoretischer Überlegungen begründet. Offen bleibt in den Darstellungen von Hößle (2001) zudem, ob es einen Unterschied zwischen einem Urteil, einer Bewertung und einer Argumentation gibt, oder ob diese Handlungen als gleichartig zu betrachten sind, da keine Abgrenzungen vorgenommen werden. Zudem ist zu bedenken, dass sich Hößles Überlegungen auf das mündliche Urteilen beziehen und unklar bleibt, ob diese Elemente auch in einem schriftlichen Urteil zu erwarten wären.

Neben dem in der Studie von Hößle entwickelten Modell moralischer Urteilsbildung wurden u. a. im Zuge der vermehrten Auseinandersetzung mit dem moralischen Urteilen diverse andere Modelle entwickelt. Sie fußen in der Regel entweder auf Überlegungen aus der Philosophie, der evangelischen und katholischen Theologie, der Rhetorik oder der Argumentationstheorie. Der Artikel von Bögeholz et al. (2004) stellt ein paar dieser Modelle systematisch und vergleichend vor. Die Autor*innen gruppieren die Modelle in drei Klassen. Die ethischen Reflexions-Modelle bilden die erste Klasse. Hierzu zählen sie die Modelle von Martens (2003), Dietrich (2004) und Langlet (1999). Sie nehmen eine zweite Klasse, die Dilemmata-Modelle, an und ordnen u. a. die Modelle von Hößle (2001), Bayrhuber (1992) und Meisert/Kierdorf (2001) dazu. Als letzte Klasse gelten die Modelle der Umweltbildung und der Bildung für Nachhaltige Entwicklung von Bögeholz/Barkmann (2003) und Kybuz-Graber et al. (1996). Allein die Anzahl der Modelle (wobei anzumerken ist, dass diese Aufzählung nicht allumfassend ist) zeigt eine zugrundeliegende Uneinigkeit hinsichtlich der Konzeptualisierung des moralischen Urteilens an. Das Modell von Dietrich

¹¹⁰ Als Prä- und Posttest wurden Einzelinterviews zu drei Dilemma-Situationen geführt, die dann mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet wurden.

(2004) soll etwas näher beleuchtet werden, weil es u. a. von Mittlsten Scheid/Höble (2007) und auch von Reitschert/Höble (2007) verwendet wird, welche darauf aufbauend ein weiteres, eigenes Modell entwickeln. Da das Modell von Dietrich auch von anderen Biologiedidaktiker*innen genutzt wurde, scheint es ein in der Disziplin als geeignet bzw. passend bewertetes Modell zu sein. Das Modell von Dietrich beruht auf dem Syllogismus, erweitert diesen aber um eine präskriptive moralische Forderung (Bögeholz et al. 2004: 93). Dietrichs Konzeptualisierung des Argumentierens wurde nicht spezifisch für die Biologiedidaktik entwickelt. Ihre Strukturannahme basiert auf dem praktischen Syllogismus (dem Toulmin-Schema (2003) [1958]), weil sie die Struktur nicht als „deduktive Schlussregel oder Handlungserklärung, sondern als eine sprachpragmatisch flexible Argumentationsstruktur“ (Dietrich 2008: 65) sieht. Dietrich hat mithin ein sehr offenes Verständnis von der Argumentationsstruktur und lässt anders als der klassische Syllogismus quasi alles (deskriptive und präskriptive Prämissen) in jeglicher Reihenfolge (deduktiv und induktiv) zu (Dietrich 2008: 65). Sie beruft sich auf den praktischen Syllogismus, weil er ihrer Meinung nach die notwendigen Basiskompetenzen umfasst: die *Wahrnehmung*, die *Beurteilung* und die *Schlussfolgerung* (Dietrich 2004: 86). Später erweitert sie die Basiskompetenzen und nutzt etwas andere Handlungsverben. Sie geht dann von „Wahrnehmung, Bewertung, Urteil und Handlungsbezug“ (Dietrich 2008: 66) als Basiskompetenzen aus und erläutert ihre Konzeptualisierung wie folgt:

Eine ethische Argumentation verbindet eine deskriptive Prämisse, die eine bestimmte Annahme über die Welt als Fall einer präskriptiven Prämisse ausweist, mit eben dieser präskriptiven Prämisse sowie einem Urteil, welches sich auf eine Handlung bezieht: ‚Weil die Patientin unter Kopfschmerzen leidet (deskriptive Prämisse) und weil Schmerzen gelindert werden sollen, wenn jemand unter Schmerzen leidet (präskriptive Prämisse), soll die Patientin behandelt werden (Urteil), was in der Folge konkret bedeutet, dass sie ein Schmerzmittel erhält (Handlung)‘. (Dietrich 2012: 234)

Dietrich erweitert zwar den klassischen Syllogismus um präskriptive Prämissen und sie geht von einer flexiblen Struktur aus. Sie bezieht aber nicht die Ausnahmebedingungen und den *modal qualifier* mit ein, wie es Toulmin (2003 [1958]) in seinem Modell macht (vgl. Kapitel 3.4). Insbesondere durch das oben aufgeführte Beispiel hat die Konzeptualisierung eher eine Nähe zum klassischen Syllogismus, einem klassischen Schlussverfahren.

Neben den bereits erwähnten Modellen gilt es noch das ESNaS-Modell (Evaluation der Standards in den Naturwissenschaften für die Sekundarstufe I) von Kauertz et al. (2010), das Oldenburger Modell von Reitschert (2009; Reitschert/Höble 2007) und das Göttinger-Modell (Eggert/Bögeholz 2006) zu erwähnen. Das Oldenburger Modell besteht aus acht Teilschritten(-kompetenzen), wovon einer das Argumentieren ist, welches als die Fähigkeit beschrieben wird, „Aussagen konsistent begründen [zu] können“ (Reitschert 2009: 118).

Sabina Eggerts im Jahr 2008 veröffentlichte Dissertation setzt sich mit der Bewertungskompetenz im Rahmen nachhaltiger Entwicklungsthemen auseinander und ihre Untersuchungen basieren auf dem Göttinger-Kompetenzmodell, das sich aus vier Teilkompetenzen zusammensetzt.¹¹¹ In der Teilkompetenz *Generieren und Reflektieren von Sachinformationen* geht es u. a. darum, dass die Schüler*innen „in ihrer Fähigkeit zum Umgang mit unsicherem Wissen gefordert“ (Eggert/Bögeholz 2006: 190) werden. Die Teilkompetenz *Bewerten, Entscheiden und Reflektieren* bezieht sich u. a. auf den Bewertungsprozess im engeren Sinne, als „das Vergleichen möglicher Optionen unter Anwendung von Entscheidungsstrategien“ (Eggert 2008: 53). Diese Strategien könnten u. a. die „Festlegung von Schwellenwerten (non-kompensatorische Vorgehensweise)¹¹² oder das Vergleichen von Optionen durch Abwägen (kompensatorische Vorgehensweise)¹¹³“ (Eggert 2008: 55) sein. In dem Kompetenzmodell werden ferner vier Niveaustufen angenommen, die sich u. a. inhaltlich und in der Nutzung von Kriterien unterscheiden (Eggert 2008: 57). In Abbildung 14 sind die Niveaustufen aufgeführt:

¹¹¹ Eggert/Bögeholz stellen 2006 das Göttinger Modell der Bewertungskompetenz vor. Sie verstehen das Bewerten als einen Entscheidungsprozess (2006: 183). Das Modell umfasst vier Teilkompetenzen (ebd.: 189): (1) Kennen und Verstehen von Nachhaltiger Entwicklung, (2) Kennen und Verstehen von Werten und Normen, (3) Generieren und Reflektieren von Sachinformationen und (4) Bewerten, Entscheiden und Reflektieren.

¹¹² Diese Entscheidungsweise zeichnet sich durch „sogenannte ‚cut-off-Kriterien‘ oder die Festlegung bestimmter ‚Schwellenwerte‘ aus – hier führen einzelne Ausprägungen hinsichtlich bestimmter Attribute [...] zum sofortigen Ausschluss der Option“ (Hößle/Menthe 2013, S. 47).

¹¹³ Bei der kompensatorischen Vorgehensweise werden Entscheidungen gefällt, indem „schlechte Bewertungen hinsichtlich eines bestimmten Attributs [...] durch hohe Werte hinsichtlich anderer Attribute kompensiert werden“ (Hößle/Menthe 2013: 47) können.

Niveau	Beschreibung
	Schüler(innen)...
1	• bewerten und entscheiden intuitiv bzw. rechtfertigend ohne Anwendung einer Entscheidungsstrategie • wählen eine Option auf der Basis von Alltagsvorstellungen aus und / oder berücksichtigen dabei maximal 1 Kriterium
2	• bewerten und entscheiden unter Berücksichtigung von mindestens zwei relevanten Kriterien • vergleichen gegebene Optionen teilweise im Hinblick auf die Kriterien und dokumentieren ihren Entscheidungsprozess unvollständig • entscheiden v.a. non-kompensatorisch
3	• bewerten und entscheiden unter Berücksichtigung von mindestens drei relevanten Kriterien • vergleichen gegebene Optionen vollständig im Hinblick auf die Kriterien und dokumentieren vollständig • entscheiden non-kompensatorisch und / oder kompensatorisch • reflektieren zentrale normative Entscheidungen im Bewertungsprozess
4	• bewerten und entscheiden unter Berücksichtigung von mindestens drei relevanten Kriterien • vergleichen gegebene Optionen vollständig im Hinblick auf die Kriterien und dokumentieren vollständig • entscheiden v.a. kompensatorisch • reflektieren zentrale normative Entscheidungen im Bewertungsprozess und können die Grenzen in der Anwendung von Entscheidungsstrategien erkennen

Abbildung 14: Kompetenzniveaus der Teilkompetenz „Bewerten, Entscheiden und Reflektieren“ (Eggert 2008: 57)

Die Kompetenzniveaus zeigen, dass insbesondere inhaltliche Aspekte (z. B. das Auswählen einer „Option auf Basis von Alltagsvorstellungen“) und kognitive Aspekte (z. B. die Schüler*innen „können die Grenzen in der Anwendung von Entscheidungsstrategien erkennen“) eine Rolle spielen. Lediglich die Anzahl an verwendeten Kriterien könnte ein Hinweis auf die Textstruktur von Urteilen sein. So nimmt die Anzahl der genutzten Kriterien bis zur dritten Niveaustufe zu. Für die Messung der Bewertungskompetenz sind nach Eggert/Bögeholz insbesondere offene Aufgaben zentral, bei denen der Entscheidungsprozess und nicht so sehr das Endergebnis (Eggert/Bögeholz 2006: 193) zählt. Dies könnte ein Hinweis auf eine zugrundeliegende Strittigkeit sein, die oftmals für das Argumentieren als Voraussetzung angeführt wird, da auch bei einem strittigen Sachverhalt kein eindeutiges Ergebnis vorliegen kann, sondern mehrere Ergebnisse möglich sind. Dies müsste sich auch in den Aufgaben der Lehrpersonen, die in der vorliegenden Studie erhoben wurden, widerspiegeln, zumindest insofern, als dass die Erwartungshorizonte der Lehrpersonen kein eindeutiges Ergebnis vorgeben. Eine Beispielaufgabe nach Eggert/Bögeholz (2006) lautet:

Du möchtest im Supermarkt ein Kilo Äpfel kaufen. Die folgenden Informationen aus einem Werbeprospekt stehen Dir zur Verfügung:

Meran  - leicht säuerlich - Süd-Italien - ökologischer Anbau - Preis: 2,49€ / kg	Borsdorfer  - säuerlich - Göttinger Umland - konventioneller Anbau - Preis: 1,88€ / kg	Möriker  - leicht säuerlich und leicht süß - Bayern - ökologischer Anbau - Preis: 3,09€ / kg	Alkmene  - süß - Neuseeland - konventioneller Anbau - Preis: 2,09€ / kg
---	---	--	--

Aufgabe: Wäge die Kriterien aus der Tabelle gegeneinander ab und erkläre dabei genau, wie Du zu Deiner Entscheidung gekommen bist.

Abbildung 15: Beispielaufgabe nach Eggert/Bögeholz (2006: 194)

Durch die Beispielaufgabe wird auch deutlich, was die Wissenschaftler*innen mit „Kriterien“ meinen. Die Schüler*innen können bei dieser Aufgabe durch das Abwägen verschiedener Kriterien (Geschmack, Preis, Anbauart und -ort) zu einer Entscheidung kommen. Ob jedoch eine Entscheidung, die den Geschmack und den Preis priorisiert, letztendlich akzeptiert wird, ist fraglich. Durch die einem moralischen Urteil zugrunde liegenden Werte und Normen sind die Entscheidungsmöglichkeiten doch eingeschränkt. Zumindest könnte dies die Urteilsfällung im institutionellen Kontext beeinflussen und die Schüler*innen könnten letztendlich das sagen, was die Lehrkräfte erwarten.

Alle Modelle „schlagen eine bestimmte Schrittfolge“ (Bögeholz et al. 2004: 90) bzw. bestimmte Teilkompetenzen vor. Einige sehen dabei eine sehr hohe Anzahl an Schritten vor (z. B. elf Schritte bei Bögeholz/Barkmann 2003). Die Modelle sind zudem alle ausgerichtet auf eine längere, oftmals mündliche Umsetzung im Unterricht. Auch wenn sich alle Modelle hinsichtlich ihrer (inhaltlichen) Schwerpunktsetzung oder ihrer Zielformulierung unterscheiden, so ähneln sie sich doch in der Schrittabfolge. Allen gemein ist z. B., dass „einer Phase des Erarbeitens des deskriptiven Sachverhalts eine Phase der Erarbeitung des normativen Sachverhalts folgt“ (Bögeholz et al. 2004: 105). Anschließend folgt eine Phase, in der verschiedene (Handlungs-)Optionen ermittelt werden, und abschließend soll in der Regel ein „reflektiertes“ Urteil gefällt werden (z. B. „begründete Urteile“ bei Martens 2003; „Schlussfolgerung“ bei Dietrich 2004; „Begründete Urteilsfällung und Diskussion alternativer Urteile“ bei Hößle 2001; „Handlungsoption auswählen“ bei Bögeholz/Barkmann 2003; „Vorgehen bei der Konfliktbewältigung vereinbaren“ bei Kyburz-Graber et al. 1996). Problematisch erscheint, dass alle Modelle von einer im Vorhinein festgelegten Form/Reihenfolge des Urteilens bzw. Bewertens ausgehen und dieses Modell dann in der Praxis angewendet wird. Interessant oder vielmehr notwendig erscheint jedoch, zunächst einmal zu ermitteln, was Urteilen und Bewerten im Biologieunterricht überhaupt sprachlich und textuell bedeutet und wie sich diese Fähigkeiten über die Jahrgangsstufen hinweg entwickeln. Bögeholz et al. merken nämlich an,

dass die starke Strukturiertheit des Urteil-Modells von Schüler*innen in der Praxis oftmals abgelehnt würde und die Schüler*innen „lieber auf der unverbindlichen Diskussionsebene“ verharren (Bögeholz et al. 2004: 106). Ob die Komplexität und der Umfang der einzelnen Phasen/Schritte der Grund hierfür sind oder aber vielmehr die Tatsache, dass die fachliche Praktik sonst eine andere ist, ist m. E. eine zentrale, noch zu klärende Frage. Zumindest geben Bögeholz et al. an, dass bei Lehrer*innen „eine erhebliche Unsicherheit hinsichtlich einer Einbindung von Modellen der Urteilsbildung“ (2004: 89) besteht. Dies könnte ein Hinweis auf eine sogenannte Theorie-Praxis-Differenz oder eine Disziplin-Fach-Differenz sein, indem Sinne, dass die Disziplin bestimmte Vorstellungen hat und Vorgaben macht, die Vermittlung in der Praxis aber eine ganz andere ist (so wie es beim Thema *Wortartenbestimmung* in der Germanistik im Vergleich zum Fach *Deutsch* zum Teil der Fall ist (vgl. Noack 2022). Ebenfalls bleibt offen, ob sich diese zur Förderung gedachten Modelle lediglich auf die mediale Mündlichkeit beziehen oder aber auch auf die Schriftlichkeit.

4.3.2.2 Curriculare Perspektive: Bildungsstandards

Verstärkt wurde die didaktische Auseinandersetzung mit dem moralischen Urteilen durch die Implementierung der Bildungsstandards zunächst für den Mittleren Schulabschluss (2005), später für die Allgemeine Hochschulreife (2020) und der damit einhergehenden Bildung des Kompetenzbereichs *Bewerten*. Zunächst wurden die Erkenntnisse aus der Urteilsforschung lediglich auf diesen Kompetenzbereich übertragen. So führt Hößle aus: „Noch nie zuvor ist dem moralischen Urteilen im naturwissenschaftlichen Unterricht eine derart große Bedeutung zugemessen worden wie jetzt durch die neuen Bildungsstandards“ (Hößle 2007: 198). Hößle wirft zwar zunächst die Frage auf, ob das moralische Urteilen mit dem Bewerten, wie es in den Bildungsstandards aufgeführt ist, identisch ist (ebd.: 198). Diese Frage bleibt jedoch unbeantwortet bzw. geht sie in manchen Beiträgen einfach davon aus, dass beides gleichgesetzt werden kann (so z. B. Eggert/Hößle 2006; Alfs/Heusinger von Waldegge/Hößle 2012: 86). Der Fokus lag bisher auf dem Beurteilen und dem Bewerten. Das Argumentieren wurde bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht explizit in der deutschsprachigen biologiedidaktischen Forschung thematisiert. In den Bildungsstandards werden jedoch Operatoren, Kompetenzbeschreibungen sowie Teilkompetenzen angeführt, die eine Nähe zum Argumentieren aufweisen. Deshalb soll im Folgenden ein Blick auf die Verortung dieser Begriffe und Beschreibungen in den Bildungsstandards geworfen werden.

4.3.2.2.1 Mittlerer Schulabschluss

Die in den Bildungsstandards im Fach *Biologie* für den Mittleren Schulabschluss aufgeführten Kompetenzbereiche lassen sich in den inhaltlichen Kompetenzbereich *Fachwissen* und die handlungsbezogenen Kompetenzbereiche *Erkenntnisgewinnung*, *Kommunikation* und *Bewertung* aufteilen (vgl. KMK Biologie MSA 2005: 7). Bei der Betrachtung der Kompetenzbereiche entsteht der Ein-

druck, dass das schriftliche Argumentieren der Kommunikationskompetenz zugeordnet wird. Denn in der Darstellung der Kommunikationskompetenz wird explizit auf das Schreiben und auf die persönliche Stellungnahme eingegangen, indem ausgeführt wird, dass „[d]er schlüssigen und strukturierten sprachlichen Darstellung sowie der eigenen Stellungnahme in mündlicher und schriftlicher Form [...] eine besondere Bedeutung“ (ebd.: 11) zukomme. Bei der Begründung des Kompetenzbereichs *Bewertung* wird hingegen von der Relevanz ethischer Urteilsbildung für das „verantwortungsbewusste Verhalten des Menschen gegenüber sich selbst und anderen Personen sowie gegenüber der Umwelt“ (ebd.: 12) gesprochen. Die Bildungsstandards erläutern folglich *Bewerten* mit dem Begriff „Urteilsbildung“. Die Standards verweisen im Hinblick auf die Bewertungskriterien auf zwei grundlegende ethische Denktraditionen (deontologisch und utilitaristisch) (ebd.: 12). „Deontologische Argumentationsansätze stützen sich auf höchste Prinzipien bzw. absolut gesetzte Werte und beurteilen die Phase vor einer Handlung“ (Eggert/Hößle 2006: 2), wie z. B. „Man darf nicht lügen“. Utilitaristische Argumentationsansätze „beurteilen eine Handlung v. a. nach ihren Folgen. Sie beurteilen demnach die Phase nach einer Handlung“ (Eggert/Hößle 2006: 2), z. B. durch Abschätzen des Umfangs oder der Reichweite der Folgen. Auch in diesen Definitionen wird das Verb *beurteilen* und nicht *bewerten* genutzt. Was genau der Unterschied zwischen *Bewerten* und *Beurteilen* ist bzw. ob es überhaupt einen gibt, bleibt jedoch offen.

Bei der Betrachtung der Zielformulierung, fallen zwei Zielformulierungen auf, die eine Nähe zum Argumentieren zeigen. Diese sind beide im Kompetenzbereich *Kommunikation* aufgeführt. Zum einen ist dies die Formulierung K1, welche das Ziel benennt, in verschiedenen Sozialformen zu kommunizieren und zu argumentieren (KMK Biologie MSA 2005: 14). Zum anderen formuliert K6 das Ziel, Ergebnisse und Methoden biologischer Untersuchungen darzustellen und damit zu argumentieren (ebd.: 15). Im Kompetenzbereich *Bewerten* werden hingegen die Kompetenzen „beschreiben“, „beurteilen“, „bewerten“ und „erörtern“ aufgeführt (ebd.: 15). Es scheint, als wäre das Argumentieren in beiden Kompetenzbereichen verankert. Eine trennscharfe Abgrenzung bzw. Definition erfolgt allerdings nicht.

4.3.2.2 Allgemeine Hochschulreife

Die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (2020) unterscheiden ebenfalls die Kommunikationskompetenz von der Bewertungskompetenz. Beide Kompetenzbereiche scheinen wieder für das Argumentieren von Bedeutung zu sein, da beide aufgrund ihrer Beschreibung eine Nähe zum Argumentieren zeigen. Im Hinblick auf die Kommunikationskompetenz wird z. B. explizit von der Verwendung von Argumentationsstrukturen gesprochen und im Rahmen der Bewertungskompetenz von der Bildung einer begründeten Meinung. Die Kommunikationskompetenz

zeigt sich in der Kenntnis von Fachsprache, fachtypischen Darstellungen und Argumentationsstrukturen und in der Fähigkeit, diese zu nutzen, um fachbezogene Informationen zu erschließen, adressaten- und situationsgerecht darzustellen und auszutauschen. (KMK Biologie AHR 2020: 10)

Es wird zwar nicht erläutert, was genau Argumentationsstrukturen sind und ob sich diese von Bewertungsstrukturen unterscheiden, aber es scheint, als wären Kommunikationskompetenzen adressatenbezogen. Die Bewertungskompetenz im Sinne der BS zeigt sich hingegen

in der Kenntnis von fachlichen und überfachlichen Perspektiven und Bewertungsverfahren und in der Fähigkeit, diese zu nutzen, um Aussagen bzw. Daten anhand verschiedener Kriterien zu beurteilen, sich dazu begründet Meinungen zu bilden, Entscheidungen auch auf ethischer Grundlage zu treffen und Entscheidungsprozesse und deren Folgen zu reflektieren. (KMK Biologie AHR 2020: 10)

Diese Kompetenz scheint im Vergleich zur Kommunikationskompetenz eher nicht adressatenbezogen zu sein, sondern es geht vielmehr um die individuellen Entscheidungsprozesse. In dieser Definition wird auch deutlich, dass Urteilen anhand von bestimmten Kriterien erfolgt. Dadurch zeigt die Definition eine Verbindung zur Aufgabenstellung von Eggert/Bögeholz (2006), bei der Äpfel u. a. hinsichtlich des Kriteriums Anbauort bewertet werden sollten. Beurteilen scheint im Sinne der BS ferner ein Bestandteil des Bewertens zu sein, weil das Handlungsverb (*beurteilen*) in der Definition der Bewertungskompetenz genutzt wird. Auf Basis eines Urteils wird dann eine eigene Meinung begründet (z. B.: Würdest du diesen Apfel kaufen? Ich würde diesen Apfel kaufen, weil er lokal angebaut wird). Die Kommunikationskompetenz wird in die Teilkompetenzen „*Erschließen*“, „*Aufbereitung*“ und „*Austausch*“ unterteilt und *Aufbereitung* und *Austausch* werden wie folgt definiert:

Zur **Aufbereitung** gehört die kriteriengeleitete Auswahl fach- und problembezogener Sachverhalte. Es folgen Strukturierung, Interpretation, Dokumentation auch mit Hilfe digitaler Werkzeuge in fachtypischen Darstellungsformen und die Ableitung von Schlussfolgerungen sowie die Angabe von Quellen. Dabei ist zwischen funktionalen und kausalen wie auch proximalen und ultimativen Erklärungen zu unterscheiden, ohne dabei unangemessene finale Begründungen zu nutzen.

Der **Austausch** individuell verarbeiteter Informationen erfolgt jeweils unter Verwendung der Fachsprache sowie sach- und adressatengerecht. Der eigene Standpunkt sowie Lösungsvorschläge werden klar und begründet mitgeteilt. (KMK Biologie AHR 2020: 16)

Insbesondere die Teilkompetenz *Austausch* scheint eine Nähe zum Argumentieren zu haben, da ein eigener Standpunkt begründet werden soll. Interessant ist das Verb „mitteilen“, das keine diskursive Verhandlung erkennen lässt. Aber auch die *Aufbereitung* scheint eine Nähe zum Argumentieren zu haben, schließlich werden hier Schlussfolgerungen und Quellen(belege) angeführt. Ob Schlussfolgerungen und eigene Standpunkte synonym zu verstehen sind, bleibt

jedoch offen. Zudem scheinen im Rahmen der Teilkompetenz *Aufbereitung* die Ableitung von Schlussfolgerungen und die Angabe von Quellen(belege) als Erklärungen bezeichnet zu werden, wobei unterschiedliche Formen der Erklärung unterschieden werden. Nach Lübeck gibt es in der Biologie „grundsätzlich zwei Arten von kausalen Erklärungen, nämlich ultimate und proximate“ (Lübeck 2020: 44). Proximate Erklärungen sind „aktuell-kausale Erklärungen, die sich auf Nah-Ursachen (proximate Ursachen) eines Lebensphänomens beziehen“ (ebd.: 45), wohingegen ultimate Erklärungen. „historisch-kausale Erklärungen, die sich auf die Fernursachen (ultimate Ursachen) eines aktuell beobachtbaren Lebensphänomens beziehen“ (Lübeck 2020: 50), sein. Bei einer ultimativen Erklärung muss eine schlüssige Kausalkette aufgestellt werden, um ein Phänomen zu erklären. Dabei wird „das Explanandum des vorherigen Kettenglieds zur Ausgangsbedingung des nächsten Glieds der Kausalkette“ (ebd.: 50), wodurch die Nähe zum klassischen Syllogismus deutlich wird. Zudem führt Lübeck noch historisch-narrative Erklärungen auf, bei denen das „Explanandum des Glieds nicht automatisch die Ausgangsbedingung jedes einzelnen Erklärungsschritts“ (ebd.: 53) angibt, sondern es zusätzlicher Informationen bedarf. Die Erklärung erhält so „einen narrativen Charakter und gleicht in ihrer Argumentationsstruktur eher der Form einer historischen Erzählung“ (ebd.: 53). Auch Lübeck scheint demnach eine Verbindung zwischen Erklären und Argumentieren zu sehen, wenn er eine Form der Erklärung als Argumentationsstruktur beschreibt. Bei „finalen Begründungen“, die laut KMK zu vermeiden sind, wird einem Phänomen einfach ein bestimmter Zweck zugesprochen. Es scheint, als würden die BS für die Allgemeine Hochschulreife *Erklären* und *Argumentieren* gleichsetzen.

In den Bildungsstandards gibt K14 spezifisch folgendes Kompetenzziel an: Schüler*innen „argumentieren wissenschaftlich zu biologischen Sachverhalten kriterien- und evidenzbasiert sowie situationsgerecht“ (KMK Biologie AHR 2020: 17). Auch in diesen Bildungsstandards scheint das Argumentieren eher dem Kompetenzbereich *Kommunikation* zugeordnet zu sein. Allerdings wird im Kompetenzbereich *Bewertung* auf die Bildung einer eigenen Meinung verwiesen, indem die Bewertungskompetenz in die Teilkompetenzen *Sachverhalte und Informationen multiperspektivisch beurteilen*, *kriteriengeleitet Meinungen bilden* und *Entscheidungen treffen und Entscheidungsprozesse und Folgen reflektieren* geteilt wird (ebd.: 17-18). So ist eine klare Zuordnung zu einem Kompetenzbereich auch hier nicht möglich.

Bei der Auflistung der Teilkompetenzen entsteht der Eindruck, dass die Bewertungskompetenz evtl. rein mündlich konzeptualisiert sein könnte, da es keine direkten Hinweise auf die mediale Umsetzung gibt. Zudem bleibt unklar, in welchem Verhältnis beide Kompetenzbereiche zueinanderstehen. Ist z. B. die Kommunikationskompetenz quer gelagert zu den anderen Kompetenzbereichen Sach-, Erkenntnisgewinnungs- und Bewertungskompetenz? Von einer ähnlichen Annahme gehen Harms/Kattmann (2013) aus, wenn sie schreiben,

dass beim „Kommunizieren [...] Mittel anzuwenden [sind], die mit biologischer Erkenntnisgewinnung und Bewertung in Beziehung stehen und damit ebenso diese Kompetenzbereiche berühren“ (Harms/Kattmann 2013: 62). Zudem wird beim Kommunizieren auf Basis von Fachwissen kommuniziert. In der biologie-didaktischen Forschung wird das Argumentieren jedoch unterschiedlich verortet. Einige ordnen es nur einem Kompetenzbereich zu. So z. B. Basten/Kraft/Wilde (2017). Sie ordnen das Argumentieren eindeutig dem Kompetenzbereich *Bewerten* zu (2017: 57; so auch Reitschert/Höble 2007). Harms/Kattmann (2013) sehen das Argumentieren hingegen als Teilkompetenz der *Kommunikation* an und gleichzeitig geben sie an, dass das Argumentieren auch beim Bewerten von „gesellschaftlich relevanten Anwendungsfragen“ entscheidend ist (2013: 67). Von Aufschnaiter/Prechtel (2018: 88) sehen das Argumentieren zusätzlich zu der Verortung in den Kompetenzbereichen *Kommunikation* und *Bewertung* auch im Kompetenzbereich *Erkenntnisgewinnung* verortet (ähnlich Köhler/Meisert 2019). Gresch/Schwanewedel (2019) stimmen dieser Zuordnung zu (2019: 168). Sie grenzen jedoch nicht das Argumentieren vom Bewerten ab, sondern nutzen nur den Begriff *Argumentation* und grenzen in Anlehnung an den englischsprachigen Diskurs *scientific argumentation*, als „auf Erkenntnisgewinnung bezogenes Argumentieren“, von *socioscientific argumentation*, als „die Teilhabe an naturwissenschaftsbezogenen, gesellschaftlich relevanten Diskursen, die nicht nur den Einbezug naturwissenschaftlicher Wissensbestände“ erfordert (2019: 169), ab. Insgesamt ordnen sie das Argumentieren schwerpunktmäßig dem Kompetenzbereich *Kommunikation* zu (ebd.: 169):

Wegen der sprachlichen Anforderungen, z. B. der spezifischen Struktur von Argumenten und der dialogischen Bedeutung des Argumentierens, hat das naturwissenschaftliche Argumentieren im Bereich der Kommunikationskompetenz seinen Schwerpunkt. Das Erörtern der Tragweite und Grenzen von Untersuchungsanlagen und Daten sowie die Beurteilung der Aussagekraft von Modellen bedürfen ebenfalls der Fähigkeit, naturwissenschaftlich argumentieren zu können (vgl. auch Böttcher und Meisert 2011); diese Kompetenzen sind wegen der spezifischen Bezüge zur naturwissenschaftlichen Arbeitsweise im Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung verortet. Argumentieren im Kontext naturwissenschaftsbezogener, gesellschaftlich relevanter Diskurse erfordert z. B. die Unterscheidung zwischen deskriptiven und normativen Aussagen und die Stützung von Argumenten durch Werte. Diese Facette des Argumentierens wird entsprechend als Teil von Bewertungskompetenz definiert. (Gresch/Schwanewedel 2019: 169)

Betrachtet man das Praxishandbuch Biologiedidaktik von Spörhase (2019), so wird dort in dem Kapitel zu den Erkenntnismethoden im Biologieunterricht von den Autor*innen Köhler/Meisert angegeben, dass eine Erkenntnismethode das Argumentieren sei. Diese hat zum Ziel, „anhand von Daten die (vorläufige) Gültigkeit hypothetischer Gesetzmäßigkeiten bzw. Modelle ab[zu]leiten [...] oder aus einer Gesetzmäßigkeit bzw. einem Modell eine Erklärung für ein Phänomen ab[zu]leiten“ (Köhler/Meisert 2019: 134). Sie konzeptualisieren folglich das Argumentieren als „erklärende Verknüpfung zwischen Daten- und Theorieebene“

(ebd.: 147) und führen als typisches Schema das „wenn, dann, weil-Schema“ an, welches bei dieser Erkenntnismethode häufig realisiert werde. In dem gleichen Praxishandbuch gibt es auch einen Beitrag von Meisert zum Bewerten, der in dem Kapitel „Welche Aufgaben erfordern eine fächerübergreifende Perspektive?“ aufgeführt wird. Der Grund, weshalb diese Kompetenz fächerübergreifend betrachtet werden muss, ist ihrer Ansicht nach, dass sich ethische Diskussionen nicht nur mit Tatsachenaussagen führen lassen, sondern zusätzlich auch andere Maßstäbe, wie z. B. Werte und Normen, relevant sind (Meisert 2019: 229). Meisert scheint also das Argumentieren als Erkenntnismethode von dem Argumentieren als Bewerten zumindest inhaltlich abzugrenzen. Bei der Thematisierung der Struktur des Bewertens bezieht sie sich aber wieder auf den praktischen Syllogismus, was wieder eine (textstrukturelle) Nähe zum Argumentieren als Erkenntnismethode schafft. Riemeier et al. (2012: 142) verorten das Argumentieren schließlich zusätzlich im Kompetenzbereich *Fachwissen*.

4.3.2.2.3 Zusammenfassung: Curriculare Perspektive

Es kann festgehalten werden, dass die Bildungsstandards und die bisher betrachteten biologiedidaktischen Beiträge das Argumentieren mit dem Erklären und dem klassischen Syllogismus in Verbindung zu bringen scheinen. Das Bewerten scheint zum Teil hingegen davon abzugrenzen zu sein, da zumindest in den Bildungsstandards AHR beim Bewerten eine eigene Meinung gefordert wird. Schwierig erscheint jedoch die unterschiedliche Verortung des Argumentierens in unterschiedlichen Kompetenzbereichen. Zudem wird die Abgrenzung der Handlungen in den BS nicht explizit gemacht. Diese Uneindeutigkeit könnte Auswirkungen auf den Unterrichtsdiskurs haben. Mrochen/Höttecke konnten in ihrer Interviewstudie von naturwissenschaftlichen Lehrkräften z. B. feststellen, dass „die unklare und uneindeutige Botschaft der Bildungsstandards, wie sie in der Beschreibung und den Erklärungen zu den Kompetenzbereichen zu finden ist, sich bei den Lehrkräften fortsetzt“ (2012: 139).

4.3.2.3 Sprachliche Handlungen im Fach Biologie

Aufgrund dieser Unsicherheiten in der Abgrenzung soll nun ein weiterer Blick in die biologiedidaktische Forschung zu den einzelnen sprachlichen Handlungen geworfen werden. In Kapitel 4.3.2.3.1 werden die Handlungen *Beurteilen*, *Bewerten*, *Erklären* und *Begründen* thematisiert. Im Kapitel 4.3.2.3.2 soll sodann ein kurzer Exkurs zum Spannungsverhältnis zwischen dem Bewerten und der Wertefreiheit der Biologie als Wissenschaft erfolgen, der evtl. die darzustellenden Schwierigkeiten mit der Konzeptualisierung erhellt. Kapitel 4.3.2.3.3 beschäftigt sich mit dem Argumentieren. Da die Abgrenzung der Handlungen im Forschungsdiskurs nicht immer eindeutig ist, muss angemerkt werden, dass teilweise Handlungen wie zum Beispiel das Argumentieren auch in anderen Kapiteln thematisiert werden. Die folgenden Darstellungen stellen folglich lediglich einen Versuch der Strukturierung dar.

4.3.2.3.1 Bewerten, Beurteilen, Erklären und Begründen

Die bestehende Unklarheit hinsichtlich der sprachlichen Handlungen versuchen Eggert/Hößle 2006 zumindest im Hinblick auf das Bewerten und Beurteilen anzugehen. Beurteilen ist nach ihnen „eine nicht normativ geprägte Aussage über einen naturwissenschaftlichen Sachgegenstand“ (2006: 1), wohingegen das Bewerten „das begründete Abwägen von Fakten, Konzepten, Methoden oder Handlungen hinsichtlich eines moralischen Maßstabes“ (ebd.: 1) sei. Die Definition des Bewertens entspricht damit dem früheren Verständnis moralischer Urteilsfähigkeit (wie z. B. bei Hößle 2001). Eggert/Hößle (2006) beziehen wie Meisert (2019) die Bewertungskompetenz insbesondere auf Situationen oder Sachverhalte, „die durch die alleinige Analyse von Fakten nicht zufriedenstellend gelöst werden können“ (Eggert/Hößle 2006: 2). Diese Sachverhalte beschreiben sie als Probleme ohne eindeutige Lösung, mithin als Dilemma-Situation (ebd.: 2), weshalb das Wissen über „moralische Maßstäbe sowie das Kennen gesellschaftlicher Normen“ (ebd.: 2) für das Bewerten essenziell sind. Sie verbinden das Bewerten vorrangig mit ethischen Fragestellungen, aber auch mit Gestaltungsfragen hinsichtlich nachhaltiger Entwicklung (ebd.: 5). Sie geben zudem zu bedenken, dass „Objektivität im Bewertungsverfahren unmöglich ist“ (ebd.: 6), da immer auch eigene Wertmaßstäbe involviert seien. Damit wird deutlich, dass beim Bewerten eine Strittigkeit bzw. eine Unsicherheit vorliegt. Obwohl die Autor*innen zu Beginn die beiden Texthandlungen voneinander abgrenzen, scheinen sie später beide zu vermischen, wenn sie wieder von „moralischer Urteilsfähigkeit“ (Eggert/Hößle 2006: 2) und einer „Begründeten Urteilsfällung“ (ebd.: 3) sprechen. Zuvor haben Sie erläutert, dass das Bewerten sich eigentlich vom Beurteilen dadurch abgrenze, dass beim Bewerten hinsichtlich eines moralischen Maßstabes begründet abgewogen werden müsse (vgl. ebd.: 1). Eggert/Hößle scheinen davon auszugehen, dass die Bewertungskompetenz die Basis für die Urteilskompetenz ist (ebenso Bögeholz/Barkmann 2003). Nach ihnen geht die „Urteilskompetenz schließlich [...] über die Bewertungskompetenz hinaus“ (Eggert/Hößle 2006: 8). Allerdings bleibt trotzdem unklar, was das „Mehr“ bei der Urteilskompetenz ausmacht.

Brezmann setzt sich in ihrer Monografie 2004 nicht mit den Handlungsverben *argumentieren*, *bewerten* und *urteilen* auseinander, sondern u. a. mit den Operatoren *erklären* und *begründen*, die sie als Erkenntnistätigkeiten im naturwissenschaftlichen Unterricht fasst. Dadurch erweitert sie die Unsicherheit hinsichtlich der Bestimmung der Handlungsverben, da sie das Erklären und Begründen nicht klar vom Argumentieren, Bewerten und Beurteilen abgrenzen kann. Brezmann beruft sich, ohne dies explizit zu machen, bei der Beschreibung des Erklärens auf das Hempel-Oppenheim-Schema (Hempel/Oppenheim 1948): „Beim Erklären werden Aussagen über die zu erklärende Erscheinung aus Gesetzesaussagen und Aussagen über die Bedingungen für das Auftreten der Erscheinungen abgeleitet“ (Brezmann 2004: 31). Das Begründen besteht ihrer Meinung nach hingegen aus „[e]ine[r] These (Aussage, die zu begründen

ist) und [...] Argumente[n] (Aussagen, die die These begründen)“ (ebd.: 46). Das Begründen wird nach Brezmann insbesondere beim Beweisen relevant, bei dem „die Wahrheit von Aussagen mithilfe von solchen Aussagen, deren Wahrheit gesichert ist, unter Verwendung von Schlussregeln der Logik begründet“ (ebd.: 46) wird. Zentral ist folglich für das Beweisen, dass eine Aussage nicht gesichert ist. „Nicht gesichert“ könnte so viel bedeuten, wie in Frage stehen oder evtl. auch strittig sein. Wenn damit Strittigkeit gemeint ist, dann rückt das Begründen (so wie es Brezmann fasst) in die Nähe des Argumentierens. Brezmann sieht es als entscheidende Aufgabe des Unterrichts, dass den Schüler*innen deutlich wird, was der Unterschied zwischen Erklären und Begründen ist, was ihrer Meinung nach zum Beispiel durch die einheitliche Verwendung von Operatoren geschehen sollte. „Warum“ Fragen sollten nach Brezmann nur mit dem Erklären in Verbindung gebracht werden. Aufgaben, die das Begründen fordern, sollten nach Brezmann hingegen so formuliert werden: „Begründe diese Aussage (These)!“ oder „Formuliere Argumente“ (ebd.: 48). Begründen wird demnach von Brezmann mit dem Nennen von Argumenten gleichgesetzt. Bei den Beispielaufgaben wird jedoch deutlich, dass beim Begründen keine Unsicherheit/Strittigkeit vorliegt, da jeweils lediglich Gründe für eine These genannt werden sollen. Implizit wird also davon ausgegangen, dass die These gesichert ist. Letztlich schafft es Brezmann mit den Definitionen nicht, das Begründen vom Erklären trennscharf abzugrenzen. Denn auch beim Erklären wird schließlich ein Phänomen („Die Rohre im Keller sind geplatzt.“, Bsp. aus Brinker/Cölfen/Pappert 2014: 70) durch Aussagen schlüssig abgeleitet. Die beiden Handlungen unterscheiden sich nach Brezmann folglich nur darin, wie viele Elemente des H-O-Schemas zur Verfügung gestellt werden. Entweder nur das Phänomen (Erklären) oder aber das Phänomen+Aussage (Begründen). In beiden Fällen müssen die Gesetzesaussagen angeführt werden. Damit würde Brezmann meiner Einschätzung nach den Bildungsstandards AHR und deren Definition¹¹⁴ von Argumentieren folgen, auch wenn sie nicht von Argumentieren, sondern von Erklären und Begründen spricht.

Reitschert/Hößle (2007) bringen das Bewerten und Beurteilen mit dem Argumentieren in Verbindung, indem sie Letzteres als Teilkompetenz des Bewertens fassen. Ihr Kompetenzmodell (das Oldenburger Kompetenzmodell) besteht aus acht Teilkompetenzen, darunter u. a. die Teilkompetenz *Beurteilen*, die sie von der Teilkompetenz *Urteilen/Schlussfolgern* sowie der Kompetenz *Argumentieren* abgrenzen.¹¹⁵ Beim *Beurteilen* „wird ein Sachverhalt sowohl unter Betrachtung der enthaltenen Fakten als auch unter Nennung der für und gegen eine Handlung sprechenden Gründe und der dahinter stehenden Werte analysiert“

¹¹⁴ Die Teilkompetenz *Austausch* wird z. B. wie folgt definiert: Der eigene Standpunkt sowie Lösungsvorschläge werden klar und begründet mitgeteilt. (KMK Biologie AHR 2020: 16).

¹¹⁵ Unglücklich erscheinen die Begriffe *Beurteilen* und *Urteilen*, die semantisch eine gewisse Nähe aufweisen bei Reitschert/Hößle aber doch etwas Verschiedenes bedeuten.

(Reitschert/Höbke 2007: 127). Beim *Urteilen/Schlussfolgern* „sind der Mut und die Fähigkeit angesprochen, ein eigenes reflektiertes und begründetes Urteil zu fällen“ (ebd.: 127) und die *Argumentationskompetenz* umfasst „die Kenntnis und die Fähigkeit zur Anwendung des Grundschemas eines korrekten ethischen Argumentationsgangs“ (ebd.: 127). Sie fassen die Argumentationskompetenz als „individuelle[.] Denkstrukturen“ (ebd.: 132), weshalb sie auch leitfadengestützte Einzelinterviews durchführen. Diese Interviews enthalten unter Berücksichtigung des Kompetenzmodells verschiedene W-Fragen (z. B. Welche Folgen sind denkbar, wenn Sie sich dafür entscheiden?“ ebd.: 132). In dem Beitrag von Mittelsten Scheid/Höbke (2007) wird der korrekte ethische Argumentationsgang thematisiert und es wird deutlich, dass sich dieser an dem Modell von Dietrich (2004) orientiert, welches sich wiederum an den praktischen Syllogismus anlehnt. Mittelsten Scheid/Höbke (2007) interviewten 108 vierzehn- und sechzehnjährige Schüler*innen, um die von ihnen realisierten Niveaus der Bewertungskompetenz zu ermitteln. Sie erläutern, dass sie sich auf bereits bestehende Modelle bei der Entwicklung der Bewertungskompetenz beziehen, so z. B. auf das Modell von Dietrich (2004) im Hinblick auf die Teilkompetenz *Argumentieren*. „Eine schlüssige Argumentation basiert erstens auf fallbezogenem Fachwissen, zweitens dem Erkennen relevanter Werte und Normen sowie drittens der korrekt zu ziehenden Konklusion“ (Mittelsten Scheid/Höbke 2007: 91). Sie lehnen sich dabei an das deduktive Schließen – den klassischen Syllogismus – an (ebd.: 92) und geben folgendes Beispiel (ebd.: 92)

1. Rein deskriptive Prämisse (D1):
Beim Klonen von Menschen wird ein genetisch gleicher Mensch hergestellt (D1).
Normbeschreibende Prämisse (D2):
Die genetische Einmaligkeit ist Teil der Würde des Menschen (D2).
2. Normative Prämissen (N):
Die Würde des Menschen darf nicht verletzt werden (N).
3. Konklusion (C):
Das Klonen von Menschen sollte verboten sein (C).

Es wird deutlich, dass sie wie Dietrich (2004) auch normative bzw. präskriptive Prämissen zulassen und flexibel hinsichtlich der Reihenfolge sind, allerdings beziehen sie ebenfalls nicht alle Elemente des Toulmin-Modells mit ein (nicht einbezogen werden modal-qualifier und rebuttal) und zudem werden keine Gegenargumente berücksichtigt, wodurch deutlich wird, dass die Wissenschaftler*innen eine monologische Konzeptualisierung des Argumentierens haben. In der durchgeführten Studie haben Schüler*innen den Auftrag bekommen, die einzelnen Aussagen D1, D2, N und C in eine ihrer Ansicht nach angemessenen Reihenfolge zu bringen (Mittelsten Scheid/Höbke 2007: 92). Aus den Antworten der Schüler*innen ermittelten die Wissenschaftler*innen verschiedene Niveau-

stufen für das Argumentieren, z. B. für die Fähigkeit, einzelne Argumentationselemente in ihrer Funktion und Bedeutung zu erkennen, und die Fähigkeit, mehrere Elemente in ihrer Funktion und ihrem Zusammenhang zu erkennen. Letztere Fähigkeit wird in drei Niveaus geteilt. Das Niveau 0 zeigt sich, wenn die Schüler*innen „keine Verknüpfung zwischen den Elementen benennen“ (Mittelsten Scheid/Hößle 2007: 100), das 1. Niveau, wenn der kausale Zusammenhang von Prämisse und Conclusio erkannt wird, aber das schlussfolgernde Prinzip nicht genannt wird (ebd.: 100). Die letzte Niveaustufe ist gegeben, wenn die Schüler*innen die Funktion der Konklusion erkennen und das schlussfolgernde Prinzip benennen“ (ebd.: 100). Allerdings wird angegeben, dass die Schlussfolgerung auch zu Beginn angeführt werden kann, die Reihenfolge der Elemente, wie bei Dietrich (2004), mithin keine Bedeutung spiele (ebd.: 100). Dies ist ein wesentlicher textueller Hinweis, der konträr zum klassischen Syllogismus steht. Die Autor*innen verwenden den Begriff „Statementbeginn“ (ebd.: 100) für diese getauschte Reihenfolge und weisen damit implizit auf ein weiteres zum klassischen Syllogismus konträres Element hin, und zwar das Statement. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bei dieser Definition von Argumentieren und Bewerten zwar ein strittiger Sachverhalt zugrunde gelegt wird (ähnlich wie bei Eggert/Hößle 2006), weshalb es sich vom Erklären und Begründen nach Brezmann (2004) abgrenzen lässt. Zudem ist die Reihenfolge der Textelemente flexibel. Trotzdem verbleiben die Wissenschaftler*innen bei einer monologischen Konzeptualisierung, da der Adressat und mögliche Gegenargumente nicht berücksichtigt werden.

Die Behauptung, dass es sich bei dem Kompetenzmodell zunächst um ein normatives Modell handelte, das durch die Studie nun durch ein deskriptives Modell ergänzt werden kann (Reitschert/Hößle 2007: 102), ist m. E. nicht ganz zutreffend. Denn auch bei dieser Studie gab es eine klare Vorannahme, was Bewerten sei und welche Elemente es umfasst. Auch wenn durch die qualitative Inhaltsanalyse unterschiedliche Niveaus ermittelt werden konnten, beziehen diese sich nicht theorielos bzw. ohne vorherige Annahme auf die Daten, weshalb evtl. eher von einem deduktiven und induktiven Mischmodell gesprochen werden kann. Zudem fehlt es m. E. an einer Betrachtung der Unterrichtsrealität und einer Rekonstruktion des Argumentierens im Biologieunterricht. Erkenntnisse, die durch Forschung im Feld erzielt werden, könnten für die weitere Ausdifferenzierung der bisherigen Kompetenzmodelle und Definitionen dienlich sein.

Nach diesen Betrachtungen könnte der Schluss naheliegen, der Unterschied zwischen Bewerten und Beurteilen liege darin, dass dem Bewerten ein strittiger Sachverhalt zugrunde liegt. Es gibt jedoch auch Wissenschaftler*innen, die Bewerten und Beurteilen gleichsetzen (vgl. Mrochen/Höttecke 2012). Mrochen/Höttecke definieren die Bewertungskompetenz als die Fähigkeit, „begründet zu urteilen“ (2012: 116). Sie geben ferner an, dass ihrer Meinung nach der Begriff *urteilen* passender sei als *bewerten*, sie aber *bewerten* weiter nutzen,

um den Anschluss an die Bildungsstandards anzuzeigen (2012: 116). Damit zeigen sie, dass es doch keine Einigkeit hinsichtlich der Abgrenzung der Handlungen gibt. Hößle/Menthe (2013) führen die Verwirrung über die Begriffe (*argumentieren, beurteilen, bewerten, urteilen*) auf die Spitze, indem sie angeben, dass sie ganz bewusst die Handlungsverben *urteilen* und *entscheiden* und nicht *bewerten* verwenden, „da der Begriff des ‚Bewertens‘ – insbesondere im schulischen Kontext – häufig zu Missverständnissen Anlass gibt“ (Hößle/Menthe 2013: 36). Bögeholz merkt an, dass es „[b]ei den teilweise unterschiedlichen Verwendungen der Bezeichnungen ‚Bewerten‘ und ‚Beurteilen‘ [...] das Ziel sein [sollte], inhaltliche Klarheit über das jeweils Gemeinte zu schaffen“ (Bögeholz 2013: 72). Die Begriffsproblematik scheint darin begründet zu sein, dass die Biologiedidaktik ursprünglich (wie im Kapitel 4.3.2.1 wurde) mit dem Begriff des Urteilens agiert hat. Durch die Bildungsstandards wurde der Begriff des Bewertens hinzugefügt und die Wissenschaftler*innen versuchen nun diesen Begriff mit dem ursprünglichen Begriff des Urteilens in Verbindung zu bringen oder aber ihn davon abzugrenzen. Erschwert wird dieses Vorgehen durch die Begriffe *Argumentation* und *Argumentieren*, die ebenfalls in die bereits bestehenden Begriffe eingeordnet werden sollen.

4.3.2.3.2 Wertefreiheit der Biologie als Naturwissenschaft

Die mangelnde Eindeutigkeit der Bildungsstandards und des Forschungsdiskurses mag evtl. auch in dem Kompetenzbereich *Bewerten* an sich begründet liegen, dessen Bestimmung Schwierigkeiten bereitet. Eggert/Hößle schreiben der Biologie als Naturwissenschaft „von ihrer Definition und von ihren Methoden her“ (Eggert/Hößle 2006: 1) eigentlich Wertefreiheit zu. Sie bezeichnen die Konzeptualisierung des Kompetenzbereichs *Bewerten* aufgrund dieser Wertefreiheit als diffizil, da der Kompetenzbereich „einem traditionellen, rein naturwissenschaftlichen Verständnis von Biologieunterricht entgegensteht“ (Eggert/Hößle 2006: 1). Auch nach Lübeck ist das Prinzip der Wertefreiheit eigentlich ein Gütekriterium in den Naturwissenschaften. Erkenntnisse sollen „neutral und unabhängig von den eigenen weltlichen Wertvorstellungen“ (2020: 19) beurteilt werden. In dieser Aussage steckt nicht nur eine Annahme über die Biologie als Wissenschaft, sondern auch über die Geschichte des Biologieunterrichts, der in seiner Ausgestaltung des Lehr-Lern-Prozesses anscheinend lange eine Nähe zur „wertfreien“ Naturwissenschaft hatte. Alfs/Hößle ermittelten 2012 Wissen von Lehrer*innen zur Förderung der Bewertungskompetenz. Ihre Ergebnisse zeigen „eine starke Verunsicherung der Lehrkräfte bezüglich dieses Kompetenzbereiches und daraus resultierend eine geringe Umsetzung“ (Alfs/Hößle 2012: 117). Die Lehrkräfte „beschreiben, dass ihnen v. a. eine grundlegende Ausbildung in der Förderung von Bewertungskompetenz fehlt. Studium und Lehrerfortbildung bezogen sich bisher hauptsächlich auf die Vermittlung von biologischem Fachwissen“ (ebd.: 125). Die Ergebnisoffenheit beim Bewerten wird als weitere Schwierigkeit und als Grund für eine geringere Auseinandersetzung im Unterricht genannt, da die Lehrpersonen es hauptsächlich

gewohnt seien, biologische Fakten zu bewerten (ebd.: 126). So führt ein*e Lehrer*in aus: „Bewerten ist natürlich total wichtig, spielt aber noch keine große Rolle“ (Frau Halle, Z.3, zit. n. Alfs/Hößle 2012: 127). Ob dies immer noch so ist, bleibt eine zu beantwortende Frage. Im Jahr 2006 führen Eggert/Hößle zumindest an, dass sich der Unterricht immer noch „auf die Vermittlung von Sachwissen konzentriert“ (Eggert/Hößle 2006: 7). Eggert/Hößle spezifizieren ihre Aussage jedoch und beziehen sie lediglich auf Unterricht zur Nachhaltigen Entwicklung, da hier die Wertebene von den Beteiligten oftmals gar nicht wahrgenommen werden würde (ebd.: 9). Bei der Behandlung bioethischer Fragestellungen sei diese Wertebene jedoch „offensichtlich“ (ebd.: 9). Ob bei anderen Fragestellungen diese offensichtliche Wertebene aber tatsächlich im Unterrichtsdiskurs thematisiert wird, bleibt fraglich. Alfs/Hößle (2012) konstatieren ferner, dass es bisher noch keine „empirisch abgesicherten Ergebnisse gäbe, wie Lehrkräfte ihren Unterricht zu diesem Kompetenzbereich [Bewerten] gestalten“ (ebd.: 117). Auch Lübeck kommt im Jahre 2020 zu einem ähnlichen Schluss: „Über 15 Jahre nach Einführung der nationalen Bildungsstandards ist die schulische Praxis immer noch sehr stark auf die Vermittlung und Überprüfung von Fachinhalten ausgerichtet“ (Lübeck 2020: 11). Dies scheint ein Indiz für einen (Fach)Habitus zu sein, der bisher noch zu wenig Beachtung fand.

Nach diesen Ausführungen wird deutlich, dass es so sein könnte, dass das Bewerten im Fach *Biologie* eine untergeordnete Rolle spielt. Im Weiteren soll aber nun das Argumentieren in biologiedidaktischer Perspektive in den Blick genommen werden, wobei der Befund zum Bewerten vielleicht auch auf das Argumentieren übertragen werden könnte.

4.3.2.3.3 Argumentieren

Der 2008 veröffentlichte Artikel von Mittelsten Scheid/Hößle trägt als einer der ersten deutschsprachigen biologiedidaktischen Beiträge im Titel die Begriffe *Argumentation* und *argumentieren*. Dies mag evtl. mit der von ihnen aufgeführten Zunahme an Bedeutung dieser Teilkompetenz für den Unterricht liegen (Mittelsten Scheid/Hößle 2008: 145). Der Beitrag behandelt die Ergebnisse einer Interviewstudie mit 13-18-jährigen Schüler*innen. Die Autor*innen fassen das Argumentieren als eine Teilkompetenz des Bewertens (2008: 146) und versuchen es zunächst theoretisch zu konzeptualisieren. Sie lehnen sich an die Definition von Herbig (1992: 35) an, der sich wiederum auf Wolfgang Klein (2015 [1980]: 119) bezieht, wenn er schreibt: „In einer Argumentation wird versucht, mit Hilfe des kollektiv Geltenden etwas kollektiv Fragliches in etwas kollektiv Geltendes zu überführen.“ Sie gehen beim Argumentieren folglich ebenso wie Klein und Herbig von der Bedingung eines vorausgehenden „Dissens“ aus (Mittelsten Scheid/Hößle 2008: 147). Obwohl sie von einer Strittigkeit ausgehen, liegt ihrer Studie jedoch eine monologische Konzeptualisierung des Argumentierens (wie bei Klein 1980) zugrunde. Sie greifen für die Darstellung der Textstruktur nämlich auf den klassischen Syllogismus zurück (Mittelsten Scheid/Hößle 2008: 148) und erweitern diesen um normative Prämissen. Sie

begründen dies mit Bayer (1999), der in Alltagsargumentationen die gleichen Argumentationselemente wie in der Logik beobachtet habe (Mittelsten Scheid/Hößle 2008: 149). Zudem weichen sie die Reihenfolge der Elemente auf und lassen auch andere Strukturen zu, da Argumentationen im Unterricht meist „alltagssprachlich geprägt“ (ebd.: 149) seien. Sie führen noch weitere Aspekte auf, die bei Alltagsargumentationen oftmals anders sind, wie z. B. die Zulassung von Wahrheitsabstufungen, wie „halb wahr“ (ebd.: 150) oder partikuläre Konklusionen (ebd.: 150), allerdings führt dies nicht zu einer Abwandlung des Schemas, sondern zu ihrer Ansicht, dass der klassische Syllogismus gut als „Korrektiv“ (ebd.: 150) dienen könnte. Sie nehmen sodann Stellung zur Kritik Toulmins am klassischen Syllogismus und stellen klar:

Die Autoren dieser Studie stimmen Toulmins Kritik zu. Für diese Studie ist seine Kritik, dass syllogistisches Argumentieren Alltagsargumentationen nicht ausreichend erfasse, jedoch insofern nicht relevant, als diese Studie den Untersuchungsfokus auf die Verwendung syllogistischer Elemente in der Alltagsargumentation legt und damit einen möglichen Erhebungsweg und -fokus wählt – dabei soll nicht bestritten werden, dass Alltagsargumentation weitere Elemente enthält. (Mittelsten Scheid/Hößle 2008: 151)

Sie erweitern das Schema bereits um die normativen Prämissen und würden damit der Kritik Toulmins hinsichtlich der deskriptiven Prämissen gerecht werden (Mittelsten Scheid/Hößle 2008: 151). Was von ihnen jedoch nicht beachtet wird, obwohl sie angeben, von einer dialogischen Fundierung auszugehen, ist das Gegenüber bzw. der Adressat. Dies könnte aber alles ein Hinweis auf das tatsächliche Argumentieren im Unterrichtsfach *Biologie* sein, das eben nicht unbedingt diskursiv ist und nicht zum Ziel hat, einen Adressaten zu überzeugen, sondern das eigentlich zum Ziel hat, eine Schlussfolgerung im Sinne des Syllogismus plausibel darzustellen. Die von ihnen durchgeführte Interviewstudie ähnelt der Studie von Mittelsten Scheid/Hößle (2007). Ob es sich dabei um dieselbe Studie handelt, bleibt offen. In der Studie (2008) wurden 13-18-jährige und in der von 2007 14-16-jährige Schüler*innen interviewt, weshalb es sich um unterschiedliche Studien handeln könnte. In beiden Studien wurden die Probanden mit einem Syllogismus zum Thema „Klonen“ konfrontiert. Dieser wurde in einzelne Aussagen geteilt und den Proband*innen durcheinander gegeben, mit der Aufgabe eine für sie logische Reihenfolge der Elemente zu ermitteln, so dass sich daraus „eine Begründung gegen das Klonen von Menschen ergibt“ (Mittelsten Scheid/Hößle 2008: 155). Ihre Anordnung sollten sie dann begründen. Aus den Antworten ermittelten die Autor*innen Niveaustufen für die Teilkompetenzen *Wesen und Funktion einzelner Syllogismuselemente reflektieren* und *Zusammenhang, Aufbau und Wirkung der Gesamtargumentation reflektieren*. In der Darstellung der Niveaustufen der zweiten Teilkompetenz wird deutlich, dass die Autor*innen die Bewertungskompetenz¹¹⁶ als eine mentale reflexive Fähigkeit konzeptualisieren. Schüler*innen, die zwar den syllogistischen

¹¹⁶ Wie oben bereits erläutert, fassen die Wissenschaftler*innen das Argumentieren als eine Teilkompetenz der Bewertungskompetenz.

Schluss korrekt wiedergeben, diesen aber nicht kommentieren bzw. begründen, werden deshalb nur auf Niveaustufe I eingeordnet. Ein Ankerbeispiel zur Niveaustufe I ist folgende Schüler*innenaussage:

Also erstes wird halt gesagt „D“, dann wird im nächsten Satz gesagt, dass diese Einmaligkeit eben Teil der Würde des Menschen ist (V), dann wird gesagt, dass die Würde des Menschen nicht verletzt werden darf (N). Und da zuvor gesagt wird, dass sie dadurch verletzt wird, weil man dann nicht mehr genetisch einmalig ist, wird dann gesagt „C“. (Mittelsten Scheid/Hößle 2008: 159)

M. E. könnte dieses Beispiel aufgrund der korrekten Angabe der Reihenfolge einer höheren Niveaustufe zugeordnet werden. Dass die Autor*innen dies nicht machen, spricht dafür, dass es ihnen nicht um die reine Produktion einer schlüssigen Argumentation geht, sondern um das Elizitieren einer Art Metawissen, das sie daran erkennen wollen, dass eine Funktionsbeschreibung der Elemente und/oder eine explizite Benennung des Verknüpfungszusammenhanges erfolgt. So geben sie selbst an, dass „die Verwendung dieser Anordnung nicht mit dem Auftreten hoher Kompetenzniveaus einhergeht“ (ebd.:162). Dies knüpft an die nach wie vor zu klärende Frage nach dem Zusammenhang von Sprache und Denken an: Kann ein/e Schüler*in etwas wissen/erkannt/verstanden haben, ohne es verbalisieren zu können? Wenn also ein/e Schüler*in einen korrekten syllogistischen Schluss produzieren kann, bedeutet dies im Sinne der Autor*innen nicht, dass sie/er die Zusammenhänge der Elemente auch verstanden hat. M. E. kann man daran durchaus Zweifel äußern. So kann jemand doch erst zur korrekten Produktion im Stande sein, wenn er/sie die Verknüpfung und Funktionsweise der Elemente verstanden hat. Nach der Auffassung der Autor*innen offenbar nicht. Das von ihnen angeführte Ankerbeispiel zeigt m. E. zudem, dass diese*r Proband*in sehr wohl eine Begründung für den Zusammenhang der Elemente angibt, indem das Schlussprinzip benannt wird, wenn er/sie sagt: „Und **da** zuvor gesagt wird, dass sie **dadurch** verletzt wird, **weil** [...], **wird dann gesagt** ‚C‘“ (Herv. SR). Der Unterschied zu Niveaustufe II („Der Schüler bestimmt das schlussfolgernde Prinzip generell“ (Mittelsten Scheid/Hößle 2008: 160) ist m. E. nicht gegeben, was das Ankerbeispiel zu dieser Niveaustufe zeigt:

Hier steht ja, das Klonen sollte verboten sein (C) und hier wird in einem Satz gesagt, was dabei erstellt wird (D). Und hier wird gesagt, dass es nicht gut ist, weil man dadurch einen Menschen verletzt (V). Und hier, wenn man einen Menschen verletzt, bricht man eine Würde (N) und deswegen darf es nicht getan werden (C). (ebd.)

M. E. unterscheiden sich beide Beispiele nicht in ihrem zugrunde liegenden Wissen über den Syllogismus. Diese Beispiele zeigen aber, wie wichtig es ist, nicht nur inhaltliche Aspekte zu berücksichtigen, sondern ebenfalls die sprachliche Verfasstheit der Äußerungen zu betrachten. Etwas, was die Autor*innen

auch andeuten, wenn sie vorschlagen, in zukünftigen Studien auch die „Bedeutung der Sprachkompetenz für diese Teilkompetenzen“ (Mittelsten Scheid/Hößle 2008: 163) näher zu betrachten.

In der biologiedidaktischen Doktorarbeit von Kramer (2009) wird ebenfalls das Argumentieren in Anlehnung an Toulmin gefasst und als eine kollektive medial mündliche Handlung konzeptualisiert (Kramer 2009: 58). Ziel sei es Kramers Meinung nach, „eine kausale Erklärung für ein vorliegendes Phänomen zu finden“ (Kramer 2009: 58). Argumente fasst sie als eine Menge von Sätzen und Argumentationen als „sprachliche Handlungen, bei deren Vollzug ein Argument oder auch mehrere miteinander verknüpfte Argumente geäußert werden“ (Kramer 2009: 58). Bei dieser Betrachtungsweise wird die zugrundeliegende monologische Fundiertheit deutlich. Der Adressat oder die Kommunikationssituation werden in der Konzeptualisierung des Argumentierens nämlich nicht angeführt.

Es scheint, als ob die Forschung zum Argumentieren bis zu diesem Zeitpunkt zum einen von einer kognitiven Betrachtungsweise geprägt war (so Bögeholz 2013: 73) und zum anderen von einer monologischen Fundiertheit ausging. Auch wenn einige Wissenschaftler*innen angeben, sich auf den praktischen Syllogismus zu beziehen (Dietrich 2004) oder aber von einem zugrundeliegenden Dissens ausgehen (Reitschert/Hößle 2007), so liegt doch allen Studien eine rein monologische Konzeptualisierung des Argumentierens zugrunde, was u. a. daran zu erkennen ist, dass Elemente wie Gegenargumente, *modal qualifier* und *rebuttal* nicht berücksichtigt werden.

Diese Betrachtungsweise ändert sich u. a. durch Riemeier et al. (2012). Sie folgen einer dialogischen Konzeptualisierung des Argumentierens und grenzen das Argumentieren vom Erklären durch die jeweils zugrundeliegende Funktion ab. Beim Argumentieren soll der Adressat überzeugt werden. Beim Erklären ist ihrer Ansicht nach die Erkenntnis das Handlungsziel (Riemeier et al. 2012: 147). Auch Gresch/Schwanewedel (2019) konkretisieren die Abgrenzung, indem sie die Strittigkeit des Sachverhalts als zentral anführen und davon ausgehen, dass die Strittigkeit die Argumentation von der Erklärung unterscheidet (Gresch/Schwanewedel 2019: 170). Die Strittigkeit ist auch für von Aufschnaiter/Prechtel (2018) beim Argumentieren zentral, allerdings genügt ihnen „[d]ie Möglichkeit des Anzweifeln“ (2018: 87), mithin eine potenzielle Strittigkeit. Sie weisen Argumentationen ferner zwei verschiedene Funktionen zu (epistemische und persuasive) (von Aufschnaiter/Prechtel 2018: 88), fassen die Argumentation aber grundsätzlich dialogisch (ebd.: 89). Sie grenzen das Argumentieren vom Erklären durch die Überzeugungsfunktion des Argumentierens ab. Interessant ist jedoch, dass es dann eine Überschneidung zwischen dem Erklären und dem epistemischen Argumentieren geben könnte. Das epistemische bzw. heuristische Argumentieren hat keine dominante Überzeugungsfunktion, kann aber auf der sprachlichen Oberfläche Ähnlichkeiten zum Erklären haben. Sie argumentieren zudem dafür, bei der Analyse von Fachargumentationen nicht nur

Signalwörter wie „weil“ oder „darum“ als Indikatoren für eine Handlung/ein Argumentationselement zu nutzen, sondern auch inhaltliche Aspekte zu berücksichtigen, um z. B. Zirkelschlüsse von der Analyse auszuschließen wie: „Die Erde dreht sich um die Sonne, weil die Erde eine Kreisbahn um die Sonne vollzieht“ (von Aufschnaiter/Prechtel 2018: 94). Diese Zugangsweise hat eine fachliche Berechtigung, gleichzeitig könnte es aber sein, dass die sprachlichen Handlungen der Schüler*innen missachtet werden. So könnte ein angegebenes Datum zwar fachlich nicht korrekt sein, aber der*die Schüler*in hat es trotzdem durch die kausale Verknüpfung als die Angabe von Gründen intendiert. Mit anderen Worten verstellt der rein inhaltliche Analysezugang evtl. den Blick auf entwicklungsbezogene Erwerbsphänomene. Von Aufschnaiter/Prechtel verweisen zuletzt auf Forschungsergebnisse, die zeigen, dass das Argumentieren von Schüler*innen oftmals nicht den eigentlichen Erwartungen entspreche, weil es z. B. zu wenig kontrovers ist (2018: 100). Dies ist eine wichtige Erkenntnis, die vielleicht auf eine zugrundeliegende Praktik des Argumentierens im Fach hinweist, die evtl. auf einer unstrittigen Kommunikationssituation als Ausgangspunkt fußen könnte.

Heitmann/Tiemann (2013) untersuchen die Bewertungskompetenz von 10. Klässler*innen eines Berliner Gymnasiums. Auch in diesem Beitrag werden die Begriffe *Argumente*, *Bewerten* und *Urteil* verwendet, ohne eine klare Abgrenzung vorzunehmen: „Argumentationsstrukturen von Urteilen“ (Heitmann/Tiemann 2013: 189) und „Bewertungskompetenz als Befähigung zur Urteilskompetenz“ (2013: 185). Anders als bei reinen „scientific issues“ reiche es bei socio-scientific issues nicht aus, „ausschließlich naturwissenschaftliches Fachwissen“ (Heitmann/Tiemann 2013: 185) zu nutzen. Die Autor*innen konzeptualisieren das Bewerten als einen Prozess (ebd.: 186). Das Urteil ist sodann das Ergebnis bzw. das Produkt dieses Prozesses. Es könnte sein, dass sie aufgrund dieser Definition das Bewerten als einen eher kognitiven Prozess auffassen. Im Hinblick auf den Prozess gehen sie von einer Ähnlichkeit zu einem Problemlöseprozess aus (ebd.: 188). Sie lehnen sich bei der Ermittlung der Argumentationsstruktur, anders als die bisherigen Untersuchungen im deutschsprachigen Diskurs, nicht an den klassischen Syllogismus, sondern – so wie viele Autor*innen in der englischsprachigen Forschung (s. hierzu Erduran 2008: 48) – an das Modell von Toulmin an und nehmen an, dass diese aus einer Behauptung, aus Daten im Sinne von Belegen, einer Schlussregel und Gültigkeitseinschränkungen (Heitmann/Tiemann 2013: 190) bestehen. Sie geben ein Beispiel für ein mögliches Urteil in diesem Sinne:

Der weite Transportweg mit dem Flugzeug stößt viel CO₂ aus, was sich in der Atmosphäre ansammelt [Daten]. Das Schlimme daran ist, dass durch das viele CO₂ der Treibhauseffekt weiter zunimmt und das schädigt die Umwelt [Schlussregel]. (Heitmann/Tiemann 2013: 191)

„Das Schlimme daran ist, dass...“ wird in der Analyse der Wissenschaftler*innen als Schlussregel angeführt. Eine Schlussregel sollte aber von den Daten

schlüssig zur Konklusion führen. In diesem Beispiel gibt es aber keine Konklusion. Natürlich ist die Äußerung „Das Schlimme daran ist, dass“ eine Positionierung, allerdings keine, die sich auf die Fragestellung „Ist der Kauf von Erdbeeren im Winter unverantwortlich?“ bezieht. Im strengen Sinne fehlt in diesem Beispiel die *Conclusio*, die wie folgt lauten könnte: „Flugfrüchte sollten nicht konsumiert werden/verboten werden.“ Bei einigen weiteren Beispielanworten werden m. E. fragliche Zuordnungen durchgeführt, wie diese Beispielanalyse zeigt:

Torben, weil es wichtig für die Wirtschaft und die Arbeitswelt ist [Behauptung].
Viele Leute in Spanien bauen Erdbeeren an, andere Leute transportieren sie
und wieder andere Leute verkaufen sie [Daten]. (Heitmann/Tiemann 2013: 199)

Der erste Satz „*Torben*“ ist eine elliptische Realisierung und würde ausformuliert vielleicht wie folgt lauten: „Ich stimme der Aussage von Torben zu“ oder „Der Aussage von Torben ist zuzustimmen“. Diese Aussage könnte ebenfalls die *Konklusion* oder im Sinne Heitmann/Tiemann eine *Behauptung* bilden, indiziert entweder durch das Personalpronomen „ich“ oder aber durch das Verb „zustimmen“ (vgl. ähnliches Beispiel bei Eduran 2008: 58). Aufgrund der kausalen subordinierenden Konjunktion „weil“ könnte linguistisch begründet werden, den Satz „weil es wichtig für die Wirtschaft und die Arbeitswelt ist“ als Datum einzuordnen. Ob dies ein triftiger Grund ist, ist eine andere Frage, die natürlich im Fachkontext eine entscheidende Rolle spielt. Zudem spricht aus linguistischer Sicht auch einiges dafür, die folgenden Äußerungen als Erläuterungen des Datums bzw. als *backing* zu sehen. Zumindest ist die eine Einordnung als Behauptung und die andere als Datum nicht nachvollziehbar. Warum ist „Weil es für X wichtig ist“ eine Behauptung, aber „Viele Leute in Spanien bauen Erdbeeren an“ nicht? Auch die zweite Äußerung könnte eine Behauptung sein, wenn man die Tempusform Präsens und das Adjektiv „viele“ betrachtet. M. E. zeigt dies die Notwendigkeit, linguistisch genau zu bestimmen, woran ein funktionaler Unterschied von sprachlichen Handlungen zu erkennen ist. Auch Erduran (2008) hält fest, dass eins der Probleme bei der Erforschung von Argumentationen sei, die Elemente einer Argumentation zu operationalisieren (2008: 57). Insbesondere der Unterschied zwischen *data* und *warrant* sei für Dawson/Venville schwer zu operationalisieren gewesen (2009: 1430). Dies könnte u. a. an den unterschiedlichen Ebenen einer sprachlichen Äußerung liegen. Zum einen weist jede sprachliche Äußerung einen propositionalen Gehalt, zum anderen ein illokutives Potential auf (vgl. Searle 1969: 23-24). Es gibt Äußerungen, die den gleichen propositionalen Gehalt haben, sich aber in ihrem illokutiven Potential unterscheiden. Dieses Phänomen könnte die Operationalisierung von argumentativen Elementen schwierig machen.

1. Sarah liest ein Buch.
2. Lies ein Buch, Sarah!
3. Liest Sarah ein Buch?

In diesen drei Beispielsätzen ist der propositionale Gehalt identisch, allerdings liegt beim ersten Beispiel eine Aussage, beim zweiten Beispiel eine Aufforderung und beim dritten Beispiel eine Frage vor, also drei Äußerungen mit unterschiedlichen Funktionen. Das bedeutet, dass es Sinn macht, Aussagen nicht nur nach inhaltlichen Aspekten zu klassifizieren, sondern auch nach sprachlichen (wie in diesen Beispielen Verbstellung und Satzzeichen). Allerdings sind auch nicht immer auf sprachlicher Oberfläche Unterschiede zu erkennen. So gibt z. B. Voss (2005) an, Schwierigkeiten bei der Bestimmung von *datum* und *backing* gehabt zu haben, „when a signal word such as ‚because‘ did not occur“ (Voss 2005: 327). Anders als Erdurans Vorgehen (2008), argumentative Elemente nach ihrem relationalen Bezug zu den anderen Aussagen zu klassifizieren, sollte man m. E. deshalb nicht nur die sprachliche Äußerung (das nahe Umfeld der Äußerung) betrachten, sondern den gesamten Kontext der Äußerung (Diskurs) miteinbeziehen, um die einzelnen Elemente klassifizieren zu können.

Explizit mit dem Argumentieren setzen sich auch Basten/Kraft/Wild (2017) auseinander. Als Besonderheit kann gelten, dass sie in ihrer Studie das medial schriftliche Argumentieren untersuchten. Sie orientieren sich jedoch bei der Konzeptualisierung an dem Oldenburger-Modell und dem klassischen Syllogismus und fassen mit Reitschert (2009) das Argumentieren als domänenübergreifende Schlüsselkompetenz (Reitschert 2009: 60). Sie untersuchten in zwei unterschiedlichen Studien schriftliche Argumentationen von Schüler*innen der Sekundarstufe II zu einer Dilemmasituation zum Thema *Organspende*. In der ersten Studie sollten die Schüler*innen ihre Wahl begründen und in der zweiten Studie (mit einer deutlich geringeren Stichprobenzahl) erhielten die Schüler*innen eine profilierte Schreibaufgabe. Auch wenn die Schüler*innen in der 2. Studie besser abschnitten, erreichten sie selten die höchste Niveaustufe (Reitschert 2009: 69). Die Gründe hierfür sehen die Wissenschaftler*innen in der mangelnden Förderung der Bewertungskompetenz durch die Lehrkräfte (Reitschert 2009: 69). Ob dem zuzustimmen ist oder aber ob das Argumentieren im Fach *Biologie* einer ganz anderen Praktik folgt als die Kompetenzmodellierungen es vorsehen, ist eine noch offene Frage.

Es kann festgehalten werden, dass zu Beginn der Auseinandersetzung mit dem Urteilen und Bewerten im Fach *Biologie* oftmals der Syllogismus als Grundlage genutzt wurde (z. B. Mittelsten Scheid/Höble 2008: 148). In späteren Beiträgen verändert sich dieser Zugang und es wird sich vermehrt an das Modell von Toulmin zur Beschreibung der Textstruktur angelehnt, so wie es auch in der englischsprachigen Forschung häufig getan wird (z. B. Kramer 2009; Riemeier et al. 2012; Heitmann/Tiemann 2013: 196). Zudem wird zunehmend das Argumentieren mit dem Bewerten und der Bewertungskompetenz in Verbindung gebracht.

Feierabend/Stuckey/Eilks (2013)¹¹⁷ berücksichtigen in ihrer Studie als Besonderheit auch die textuelle Ebene, indem sie die Komplexität von Argumenten in Anlehnung an das ESNaS-Projekt (Kauertz et al. 2010)¹¹⁸ bestimmen. Sie differenzieren die Komplexität der Äußerungen z. B. nach der Anzahl an Fakten und Verknüpfungen innerhalb eines Arguments bzw. zwischen zwei oder mehr Argumenten. Um die Qualität der Argumente beurteilen zu können, nutzen sie ein Raster der Entscheidungsfindung von Pfister/Jungermann/Fischer (2017), das erfahrungsbasierte, stereotype, reflektierte und konstruktive Entscheidungen inhaltlich differenziert, und entwickeln eine eigene Skala (Feierabend/Stuckey/Eilks 2013: 176): „Schlagwortargumente“, „Intuitive Argumente“, „Begründete Argumente“, „Reflektierte“ und „Konstruktive Argumente“. Für die Komplexität von Argumentationen bestimmen sie sechs Niveaustufen:

(0) Nicht verbunden (1) Ein Argument (2) Zwei Argumente (3) Ein oder zwei Argumente, eine Begründung (4) Zwei und mehr verbundene Argumente mit Begründung und (5) Ein und mehr verbundene Argumente mit Begründung und Reflexion. (ebd.: 177)

Die Ergebnisse zeigen, dass 56,5% der Argumentationen auf den Stufen 0-2 verblieben und eine lediglich geringe Komplexität aufwiesen (ebd.). Da es sich bei den erhobenen Daten um mündliche Daten handelt, kann die qualitative Inhaltsanalyse als Analysemethode evtl. zu verfälschenden Ergebnissen geführt haben. Schließlich wird mit dieser Methode der medialen Mündlichkeit nicht Rechnung getragen. So bleibt z. B. offen, wie die Forschenden mit elliptischen Konstruktionen umgegangen sind, gerade im Hinblick auf die Niveaustufe 0, die mit „Schlagwort“ bezeichnet wird. Elliptische Konstruktionen haben im mündlichen Diskurs aber zum Teil den „stilistischen Wert der prägnanten Kürze“ (Schwitalla 1994: 23). Und in der Konzeption der Niveaustufen wird implizit eine Konzeptualisierung deutlich, die von einer medialen wie konzeptionellen Schriftlichkeit ausgeht. In mündlichen Gesprächen entsteht oftmals durch die Äußerungen verschiedener Diskussionsteilnehmer eine Gesamtäußerung. Mit anderen Worten, eine Textsorte wird gemeinsam realisiert (Schwitalla 1994: 33). So wurde auch von Leitão (2001), die von einer generellen dialogischen Fundiertheit des Argumentierens ausgeht, festgestellt, dass die Argumentationskonstruktion bei mündlichen Gesprächen durch alle Gesprächsteilnehmer erfolgt. Die zum Teil festgestellte Unverbundenheit von Argumenten könnte ebenfalls

¹¹⁷ Die Wissenschaftler*innen haben im Projekt „Der Klimawandel vor Gericht“ Diskussionen mit Schüler*innen der 9. und 10. Klasse (Gymnasium, Real- und Hauptschule) durchgeführt, in denen sie mit einem Szenario konfrontiert wurden, zu dem sie Vor- und Nachteile abwägen und einen möglichen Entscheidungsprozess antizipieren sollten (Feierabend/Stuckey/Eilks 2013: 174).

¹¹⁸ In dem vorgeschlagenen Kompetenzmodell für die Naturwissenschaften in der Sek. I (Evaluation der Standards in den naturwissenschaftlichen Fächern der Sekundarstufe I; ESNaS) wird Komplexität hinsichtlich der Anzahl an Elementen und deren Verknüpfung in fünf Komplexitätsstufen unterteilt: I Ein Fakt, II Zwei Fakten, III Zusammenhang IV Zwei Zusammenhänge V Übergeordnetes Konzept (Kauertz et al. 2010: 142-143).

in der Medialität begründet liegen. Dazu passt ebenfalls der Befund, dass ein Fünftel der Redebeiträge gar nicht mit dem Thema verbunden waren – ein Phänomen, das mit der Medialität und Konzeptionalität der Äußerungen zusammenhängen kann. Diese Anmerkungen stimmen mit der Kritik von Deppermann (2006) über die Durchführung von mündlichen Argumentationsstudien überein. So konstatiert Deppermann:

Die meisten dieser Modelle beruhen auf problematischen sprechakttheoretischen Annahmen und restringieren die möglichen Züge der Dialogteilnehmer, entkontextualisieren und postulieren Argumentationsvoraussetzungen (wie Symmetrie der Kommunikationsteilnehmer, Explizitheit der Prämissen etc.), die empirisch nicht anzutreffen sind. (Deppermann 2006: 12).

Diese Kritikpunkte haben zunächst keine direkte Relevanz für die vorliegende Studie, da es um das medial schriftliche Argumentieren geht. Allerdings kann festgehalten werden, dass die Studien oftmals keinen sprachlichen Blick auf die Daten werfen, der jedoch durchaus gewinnbringend sein könnte. So könnte das Ergebnis der „geringen“ Komplexität der Argumentationen unter der Perspektive der sich entwickelnden (Sprach-)Kompetenz anders betrachtet werden. Zudem kann festgehalten werden, dass es ein Desiderat an Studien zum schriftlichen Argumentieren im Fach *Biologie* gibt.

4.3.2.3.4 Internationaler Diskurs zum Argumentieren

Wird der internationale Diskurs betrachtet, fällt zunächst auf, dass hier die Begriffe *argumentation* und (*informal*) *reasoning* Verwendung finden. *Informal reasoning* als Begriff hat eine Nähe zur informellen Logik, deren Ursprung u. a. Toulmins theoretische Überlegungen markieren. Es könnte also sein, dass *reasoning* und *argumentation* synonym zu verstehen sind. Allerdings grenzen einige Wissenschaftler*innen die Begriffe wiederum voneinander ab (z. B. Fischer et al. 2014). Anzumerken ist zudem, dass sich viele Beiträge mit diesen Handlungen in Bezug auf naturwissenschaftlichen Unterricht allgemein und nicht spezifisch in Bezug auf das Fach *Biologie* auseinandersetzen. So stellen Fischer et al. fest, dass bisher selten „domain-specific aspects“ (Fischer et al. 2014: 35) von *argumentation* und *reasoning* untersucht wurden.

Viele internationale Beiträge zum Argumentieren lehnen sich hinsichtlich ihrer Konzeptualisierung des Argumentierens an das Modell von Toulmin an (z. B. Zohar/Nemet 2002; Erduran 2008: 48; Beyer/Davis 2008; Bulgren/Ellis 2012). Zudem bestimmen viele Studien die Qualität von Argumenten und untersuchen den Prozess des Argumentierens (Erduran 2008: 56) bzw. das medial mündliche Argumentieren (Felton/Garcia-Mila/Gilabert 2009). Dabei wird oftmals eine Unterscheidung zwischen Argument (Produkt) und Argumentation (Prozess) vorgenommen (so z. B. Nussbaum/Sinatra/Owens 2012: 19; Bricker/Bell 2012; Jiménez-Aleixandre 2008)

Fischer et al. (2014) versuchen in ihrem Beitrag u. a. einen Überblick über die bisherige internationale Forschung zu geben. Sie unterscheiden zwischen Forschung zum Bereich „Scientific Reasoning“ und Forschung zum Bereich „Scientific Argumentation“ (Fischer et al. 2014: 30). Die Forschung zum *scientific reasoning* sei eher ontogenetisch und entwicklungsbezogen, die Forschung zur *scientific argumentation* hingegen würde größere Gruppen in einem sozialen Kontext und eher die „externalised process and products“ (Fischer et al. 2014: 30) fokussieren. Es könnte also sein, dass *scientific reasoning* doch nicht synonym zu verstehen ist, sondern eher ein kognitiver Prozess ist und dass die Argumentation als materialisierte Form dessen betrachtet wird. So geben es zumindest auch Dawson/Venville (2009) an, wenn sie beim *informal reasoning* von einer Art des Denkens sprechen (Dawson/Venville 2009: 1422) und bei *arguments* und *argumentation* von einer „external expression of informal reasoning“ (ebd.: 1422). Die Argumentation ist für Dawson/Venville auch nicht beschränkt auf eine dialogische Form, sondern ist auch monologisch möglich (2009: 1422). Dawson/Venville (2009) führten mit australischen Schüler*innen der 8., 10. und 12. Jahrgangsstufe Kleingruppen-Interviews durch, um deren monologischen Argumentationen und „informal reasoning“ zu untersuchen. Sie klassifizieren die Argumentationen nach Toulmins Modell und die Qualität des reasoning bestimmen sie in Anlehnung an Sadler/Zeidler (2005)¹¹⁹ danach, ob die Thesen und die Argumente rational, emotional, intuitiv oder eine Kombination sind (Dawson/Venville 2009: 1430). Zentrales Ergebnis ist, dass die Schüleräußerungen kaum rationale, sondern eher intuitive und emotionale Gründe enthalten (ähnliche Ergebnisse zeigte auch die Studie von Feierabend/Stuckey/Eilks 2013). Zudem sind die meisten Aussagen aus These und Argument zusammengesetzt (Level 2), ohne die weiteren Elemente nach Toulmin zu realisieren (Dawson/Venville 2009: 1435). Es ist jedoch fraglich, warum die Forscher*innen für Level 3 (claim, data, warrant, backing oder qualifier) und Level 4 (claim, data, warrant, backing and qualifier) die Schlussregel (warrant) und Stützung (backing) als essenziell zu realisieren aufführen, da auch Toulmin schon anmerkte, dass diese Elemente häufig gar nicht explizit realisiert werden, aber immer als implizit mitgemeint gelten (vgl. Kapitel 3.4). Insbesondere in mündlichen Gesprächssituationen trifft diese Annahme wahrscheinlich zu.

Auch wenn Sadler/Zeidler in ihrem 2005 erschienenen Beitrag nur von *informal reasoning* sprechen, verwenden sie in ihrem 2008 veröffentlichten Beitrag auch den Begriff der Argumentation: „The Role of Moral Reasoning in Argumentation“ (Zeidler/Sadler 2008), grenzen beide Begriffe aber nicht voneinander ab. Ähnlich gehen Zohar/Nemet (2002) vor. Sie geben an, dass argumentative Fähigkeiten zentral für *informal reasoning* sind, setzen mithin beides gleich (Zo-

¹¹⁹ Sadler/Zeidler (2005) untersuchten ebenfalls das informal reasoning von Studierenden in Einzelinterviews und ermittelten die vier inhaltlich begründeten Formen: rationalistic, emotive, intuitive and integrated pattern.

har/Nemet 2002: 38), grenzen beides aber von der Logiktradition und dem *formal reasoning* ab (ebd.: 38). In Anlehnung an u. a. Toulmin bestimmen sie, dass ein Argument entweder aus „assertions or conclusions and of their justifications, or of reasons or support“ (ebd.: 38) besteht.

Ähnlich wie Dawson/Venville verwenden Bulgren/Ellis (2012) ebenfalls die zwei Begriffe „argumentation“ und „reasoning“, wobei sie auch davon ausgehen, dass *reasoning* die Fähigkeit umfasst, die Qualität von *claims* oder *statements* zu beurteilen (Bulgren/Ellis 2012: 135). In ihrer Studie vermitteln sie deshalb „strategic thinking steps“ (ebd.: 141). In ihrem Fazit geben sie sogar an, dass die Intervention und die Vermittlung der Fähigkeit, Argumente und Thesen zu beurteilen eine „cross-curricular-power“ (ebd.: 150) besäßen. Sprachlehrkräfte aus ihrer Studie hätten bestätigt, „higher-order-thinking was the same“ (ebd.: 152) in den Naturwissenschaften und den Sprachen. Diese Aussage müsste jedoch hinterfragt werden, wenn das Wissen um das Argumentieren im Fach ein implizites Wissen ist, Argumentieren im Fach *Biologie* also „Körper gewordenen Soziales“ ist, das nicht unbedingt zu verbalisieren ist. Dies ist ein Befund, den Zohar (2008) auch teilt. Lehrer*innen konnten in Zohars Untersuchung oftmals nicht verbalisieren, was „critical thinking“ (Zohar 2008: 247) ist, aber sie konnten entsprechende Strategien nutzen (Zohar 2008: 247), jedoch unterschiedlich gut.

Felton/Garcia-Mila/Gilabert 2009 verwenden ebenfalls beide Begrifflichkeiten (*argumentation* und *reasoning*). Sie fokussieren die mündliche Argumentation und gehen davon aus, dass hierbei zwei unterschiedliche Funktionen zu unterscheiden sind. Die Funktion „dispute“ gleicht der persuasiven Funktion und die Funktion „deliberation“ die der heuristischen bzw. epistemischen Funktion, bei der jedoch das Ziel ist, innerhalb einer Gruppe und nicht innerhalb des Individuums Konsens zu erreichen. Sie betrachten in ihrer Studie (in Spanien) den mündlichen argumentativen Dialog zwischen 101 Schüler*innen der 7. Jahrgangsstufe und ermittelten, dass deliberative argumentative dialogues eher zur Berücksichtigung von Gegenargumenten, zum Belegen von Argumenten und zur Einschätzung der Gültigkeit der Argumente führen (Felton/Garcia-Mila/Gilabert 2009: 435), mithin die Lernsituation des „collaboratively constructing arguments“ (ebd.) anstatt der Lernsituation des Überzeugens-Wollens zu besseren Argumentationen führe. Die Wissenschaftler*innen geben an, dass die Ergebnisse wenig überraschend seien und auch wenige Wissenschaftler*innen vermutlich behaupten würden, dass im naturwissenschaftlichen Unterricht eine disputative Gestaltung das Ziel sei (Felton/Garcia-Mila/Gilabert 2009: 435). Diese Einschätzung bestätigt den Eindruck, dass es im Fach weniger um Überzeugen, als um das Finden der richtigen/besten Erklärung/Lösung geht.

Auch Jiménez-Aleixandre (2008) geht von zwei verschiedenen Funktionen bei Argumentationen aus und betrachtet das Argumentieren als eine individuelle epistemische Übung (Jiménez-Aleixandre 2008: 92) und zugleich als eine sozi-

ale (ebd.: 94). Erduran/Jiménez-Aleixandre (2008) nutzen zwei unterschiedliche Begriffe, um diese Differenz zu markieren: *argument* für das Produkt und *argumentation* für den sozialen Prozess (Erduran/Jiménez-Aleixandre 2008: 12). Ähnlich differenzieren Bricker/Bell (2012) die beiden Begriffe. Die soziale Übung beim Argumentieren hat nach Jiménez-Aleixandre die Überzeugung des Adressaten zum Ziel (2008: 13).

Eine Studie, die den tatsächlichen Unterrichtsdiskurs berücksichtigt, ist die von Beyer/Davis (2008). Beyer/Davis versuchen durch eine Fallstudie das Wissen, die Überzeugungen und die Vermittlungspraktiken einer Grundschullehrkraft zu naturwissenschaftlichen Erklärungen zu ermitteln. Sie haben hierfür Unterrichtsbeobachtungen protokolliert, Interviews mit der Lehrperson geführt und zusätzlich Artefakte erhoben, wie Unterrichtsplanungen, die im Unterricht verwendeten Materialien sowie von den Schüler*innen selbst erstellten Materialien (Beyer/Davis 2008: 390-391). Sie geben an, dass Erklärungen und Argumente („explanations“ und „arguments“ 2008: 383) eine Nähe zueinander aufweisen, stellen jedoch heraus, dass bei Argumenten das zu Erklärende in Frage gestellt wird (Beyer/Davis 2008: 383) und es das Ziel sei: „to persuade others of their explanations, defend their ideas, and revise them in light of feedback“ (Beyer/Davis 2008: 383). Die Erklärung hingegen sei ein „account of how or why a phenomenon occurs“ (Beyer/Davis 2008: 383), der verbunden ist mit Evidenzen. Die Wissenschaftler*innen fordern einen naturwissenschaftlichen Unterricht, der nicht nur Fakten vermittelt, sondern der auch vermittelt, wie und warum etwas so ist, wie es ist (ebd.: 383). Obwohl sie Erklärung und Argument zunächst voneinander abgegrenzt haben, verwenden sie u. a. das Argumentationsmodell von Toulmin, um die Elemente einer Erklärung klassifizieren zu können. Sie gehen von drei Kernelementen aus: claim (claim), evidence (data) und reasoning (warrant) (ebd.: 384). Wenn das Wissen über das Argumentieren zu einem Teil unbewusst sein sollte, wäre es nicht möglich, es im Rahmen eines Interviews zu erfragen. In den Lehrplanungen wurde deutlich, dass die Lehrperson in der Regel das Ziel hatte, dass die Schüler*innen „content knowledge“ und nicht die Praktik des Erklärens erwarben (ebd.: 397). Durch die Unterrichtsbeobachtungen und Artefakte wurde jedoch deutlich, dass die Lehrperson sehr wohl Erklärungen gefordert hat. Interessant sind z. B. die schriftlichen Schüleräußerungen wie die folgende (in den eckigen Klammern sind die von der Lehrperson vorgegebenen Fragen bzw. Anweisungen notiert):

“Student 1: [Where do seeds come from?] From fruits and vegibles. [I think this because] when we cut the fruit or vegibel in half there were seeds.” (ebd.: 398)

Interessant ist, dass die Lehrperson die Hilfestellung „Ich denke das, weil“ nutzt. Dies ist eine Formulierung, die auf eine persönliche Position schließen lässt und eine Begründung des Denkens und Meinens anschließen lässt, was eine untypische Form für eine Erklärung im Sinne des H-O-Schemas ist. Dies wird von den Wissenschaftler*innen jedoch nicht reflektiert. Es wäre interessant zu erfahren, wie im Vergleich zu dieser Erklärung ein Argument aussehen könnte.

Bei der Untersuchung schriftlicher Erklärungen der Schüler*innen haben Beyer/Davis festgestellt, dass einige Schüler*innen auf die Frage „Do plants need sunlight?“ und auf die weitere Hilfestellung „During your plant investigation, what did you do or see that makes you think this is the answer to the question?“ „inappropriate evidence“ (Beyer/Davis 2008: 402) anführten, wie z. B. „we just talked about it in science“ (Beyer/Davis 2008: 402). Evtl. könnte der Grund für die Realisierung unpassender Gründe eine untypische Frage sein, die darauf abzielt, zu ermitteln, warum etwas gedacht wird. Gleichzeitig wird aber deutlich gemacht, dass die Frage/der Sachverhalt unstrittig ist, es also nur ein richtiges Ergebnis gibt („this is the answer to the question“). Ein Transkript eines Unterrichtsgesprächs (Beyer/Davis 2008: 401) zeigt eine dazu kongruente Form der Erklär-Praktik, die zunächst von Beobachtungen und Beschreibungen ausgeht und dann eine Schlussfolgerung, elizitiert durch das Verb „wissen“, umfasst:

Catie: What did we see with the leaves when the black paper was taken off?
Student 1: The leaves were droopy.
Catie: The leaves started to wilt.
Student 2: They started to turn pale.
Catie: Like what colors?
Student 3: Sea green.
Catie: Okay. What else? (Catie continues to elicit several other students' observations.)
Student 7: They are very dry.
Catie: Okay, the leaves are dry. So how do our observations help us answer our question? Do they help us know if plants need sunlight or not?
Several students: Yes. They need sunlight. (Field Notes, 5/26/05)

Hier wird der Unterschied zwischen *wissen* (auf propositionaler Ebene) und *denken/meinen* deutlich. Obwohl diese Studie interessante Einblicke in die Unterrichtsrealität ermöglicht, gehen die Wissenschaftler*innen nicht davon aus, dass die Lehrperson und die Schüler*innen eine fachliche Praktik praktizieren, sondern dass es sich um eine persönliche Überzeugung/Annahme handelt,¹²⁰ die z. B. durch entsprechendes Unterrichtsmaterial (Beyer/Davis 2008: 404) beeinflusst werden kann. Damit wird ein defizitärer Blick auf die Praxis geworfen und die möglichen Erkenntnisse über den Fachunterricht verringert. Es wird deutlich, dass eine Studie, die den realen Unterrichtsdiskurs betrachtet, vonnöten ist, um die Praktik des Argumentierens zu rekonstruieren. Diese Studie sollte die Handlungen der Akteure jedoch ernst nehmen, weil sie ein Zeichen für eine zugrundeliegende Praktik sein könnten. Ebenfalls interessant wäre es, zu ermitteln, ob diese Praktik sich über verschiedene Jahrgangsstufen hinweg verändert.

¹²⁰ „Catie may have possessed this understanding of explanation because this is how individuals commonly use explanations in everyday interactions. In some ways, this understanding of explanation is inconsistent with research“ (Beyer/Davis 2008: 404).

Anders als Beyer/Davis, die einen naturwissenschaftlichen Unterricht fordern, der das Erklären stark fokussiert, setzen sich Bricker/Bell (2008) dafür ein, Argumentation „as a leading instructional approach and educational goal for science education“ (Bricker/Bell 2008: 474) anzusehen. Allerdings sei der Unterricht nach wie vor durch eine „Rhetoric of conclusion“ (ebd.: 474) geprägt. So werde „scientific knowledge as objective and true“ (ebd.: 475) dargestellt. Ganz dazu passend behauptet Lawson (2009), dass das Ziel einer Argumentation in den Naturwissenschaften nicht sei, andere von der eigenen Meinung zu überzeugen, sondern „discovering which of several possible explanations for a particular puzzling observation should be accepted and which should be rejected“ (Lawson 2009: 337). Lawson erläutert zudem, dass es seiner Meinung nach anders als bei Toulmin keine *claims*, *warrants* und *backings* gebe, sondern unterschiedliche Erklärungen und Evidenzen, die die Erklärung unterstützen oder ihr widersprechen (Lawson 2009: 337). Das würde zum einen bedeuten, dass in den Naturwissenschaften hauptsächlich heuristisches und nicht persuasives Argumentieren genutzt wird, und zum anderen, dass es in naturwissenschaftlichen Argumentationen nicht unbedingt unterschiedliche Meinungen gibt, sondern lediglich eine richtige, was wiederum einen Unterschied zum heuristischen Argumentieren im Fach *Deutsch* darstellt. Das Ziel ist es, die richtige Erklärung zu finden oder mit anderen Worten ist es das Ziel eine deduktive Validität aufzuzeigen. Diese Annahmen decken sich m. E. mit den Ergebnissen aus der Studie von Beyer/Davis (2008). Gleichzeitig zeigt sich, dass es auch im internationalen biologiedidaktischen Diskurs keinen Konsens hinsichtlich der Bestimmung des Argumentierens und der Abgrenzung zu anderen Handlungen wie dem Erklären zu geben scheint.

4.3.2.4 Zusammenfassung: Argumentieren im Fach Biologie

Der Blick in die (nationale wie internationale) biologiedidaktische Forschung hat gezeigt, dass Erkenntnisse zum schriftlichen Argumentieren im Fach fehlen. Zudem zeigte sich, dass ganz unterschiedliche Handlungsverben (u. a. *Bewerten*, *Beurteilen*, *Argumentieren*) im Diskurs Verwendung finden und die Verwendung zum Teil historisch bedingt ist. Zunächst wurde im deutschsprachigen Diskurs der Begriff des Urteilens im Zuge der Thematisierung von bioethischen Fragen genutzt. Später, durch die Implementierung der Bildungsstandards bedingt, kam der Begriff des Bewertens hinzu. Eine trennscharfe Abgrenzung beider Begriffe bzw. der zugrunde liegenden Praktik(en) blieb jedoch aus. Ebenfalls durch die Bildungsstandards und später auch durch den englischsprachigen Diskurs wurden die Begriffe der Argumentation und des Argumentierens in den deutschsprachigen Diskurs mitaufgenommen, aber auch hier fehlt bisher eine Erfassung der tatsächlichen Praktik. Evtl. ist die mangelnde Trennschärfe in der Verwendung der Begrifflichkeiten in der mangelnden Erforschung des tatsächlichen Unterrichtsdiskurses begründet. So wurden immer von außen bestimmte Begriffe oder Konzepte auf den Unterrichtsdiskurs angewendet aber noch nicht vom Unterrichtsdiskurs ausgehend die Praktiken rekonstruiert. Es kann festgehalten werden, dass das, was Deppermann an der Forschung zur mündlichen Argumentation kritisiert, so auch auf die Forschung zum schriftlichen Argumentieren im Fach *Biologie* übertragen werden kann. Oftmals werden einfach theoretische Konstrukte, wie das Toulmin-Schema, übernommen und die „Gespräche werden entsprechend restrukturiert, ohne den Versuch einer rekonstruktiven, von Gesprächsdaten ausgehenden Kategorienbildung zu unternehmen“ (2006: 12). Es fehlt also an einer Studie, die von den verbalen Daten des Unterrichtsdiskurses ausgeht, um das Argumentieren innerhalb des Kontextes *Biologieunterricht* zu rekonstruieren und so schließlich das Argumentieren von anderen Praktiken abgrenzen zu können. Die Berücksichtigung des Kontextes („classroom-based approach“) befürwortet auch Jiménez-Aleixandre, um Argumentationen zu untersuchen (2008: 95). Seit Anfang der 90er habe sich die Erforschung des naturwissenschaftlichen Unterrichts verändert, da die sprachliche Verfasstheit des Unterrichts erkannt wurde: „The role of language and communication (either spoken or written) in the classroom, and in the construction of scientific knowledge, has been recognized“ (Jiménez-Aleixandre 2008: 95). Der Autor geht von sechs relevanten Dimensionen beim Argumentieren („Knowledge evaluation“ Jiménez-Aleixandre 2008: 96) in naturwissenschaftlichen Fächern aus, die in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden sollten: Lehrer*in, Schüler*innen, Kommunikation, Metakognition, Assessment und Curriculum. Diese Dimensionen haben m. E. Ähnlichkeit mit den Dimensionen des Didaktischen Dreiecks, die dieser Studie zugrunde liegen. Die Dimensionen *Kommunikation* und *Assessment* gehen m. E. in der Dimension *Lehrer*in* (Vermittlung) auf und die Dimension *Curriculum* in der Gegenstandsdimension. Die Erforschung des Argumentierens im Fach sollte also vom ge-

samen Unterrichtsdiskurs ausgehen, der durch die drei Dimensionen *Gegenstand*, *Lehrer*in* und *Schüler*innen* geprägt ist und sich in lehrerseitigem sowie schülerseitigem medial mündlichem sowie schriftlichem Input und Output materialisiert.

4.3.3 Argumentieren im Fach Geschichte

Schrift, Schreiben und schriftliche Texte haben für den Geschichtsunterricht eine zentrale Bedeutung. Zum einen gehört Schreiben „zu den wesentlichen Operationen historischer Erkenntnisgewinnung (Hartung 2015: 202). Zum anderen sind historische Quellen, Belege und Zeugnisse häufig schriftlich verfasst und aufgrund ihrer schriftlichen Verfasstheit (der Nutzung des „visuell-permanente[n] Medium[s]“ Ehlich 2007 [1984]: 546) überhaupt überliefert – und in einer anderen (Sprech-)Situation dekonstruierbar. Man könnte auch sagen, Vergangenheit kann zum einen schriftlich rekonstruiert und zum anderen schriftlich perpetuiert werden.

Trotz dieser zentralen Bedeutung war das Schulfach *Geschichte* bis hinein in die 1970er Jahre überwiegend mündlich konzipiert (Stadter 2005: 153). In der Zeit der vorrangig mündlichen Vermittlung durch die Lehrperson hatten Schüler*innen zur Aufgabe, die Inhalte des darstellenden Lehrervortrages oder des Lehrbuchtextes zu rezipieren und zu reproduzieren (Stadter 2005: 153). Der Schwerpunkt in der Vermittlung lag in dem Erwerb von deklarativem, faktuellem Wissen. Das Schreiben der Schüler*innen beschränkte sich in dieser Zeit oftmals auf das Abschreiben und das Verschriftlichen von Merksätzen (Stadter 2005: 153-154). Erst in der Oberstufe traute man den Schüler*innen selbständiges schriftliches Arbeiten zu (Kuss 1994: 746 zit. n. Stadter 2005: 154). Um 1970 verändert sich der Unterricht durch die zunehmende Etablierung der Quellenarbeit, die den Lehrervortrag zum Teil ablöste, und durch die Einführung der reformierten Oberstufe und die damit einhergehenden „Einheitlichen Prüfungsanforderungen“ (Stadter 2005: 154). Nach 1990 wird das Schreiben durch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren (wie z. B. „spielerische und dramatische Aufgaben, Referate, Debatten, Videoarbeiten oder Hörspiele“ Stadter 2005: 156) im Geschichtsunterricht auch im Hinblick auf das Schreiben aufgewertet. Trotzdem wurde das Schreiben in Theorie und Praxis lange Zeit kaum erforscht oder betrachtet (Stadter 2005: 156). Die Untersuchung von 20 Geschichtsstunden unterschiedlicher Jahrgangsstufen von Thürmann/Pertzel/Schütte zeigt zudem, dass der Geschichtsunterricht auch immer noch vorrangig mündlich gestaltet wird (Thürmann/Pertzel/Schütte 2015: 18). Nur 6% der analysierten Unterrichtszeit wurde zum Schreiben genutzt (ebd.)¹²¹. Stadter konstatiert ferner, dass der „Geschichtsunterricht zum Teil Schreibfertigkeiten [voraussetzt], die im Deutschunterricht noch nicht geschult wurden“ (Stadter 2005: 160)¹²². Damit geht er ebenfalls indirekt von einer Anbahnungsfunktion

¹²¹ Ein ähnliches Ergebnis erzielten die Wissenschaftler*innen bei der Untersuchung von 20 Biologiestunden.

¹²² Stadter spezifiziert nicht, welche Schreibfertigkeiten dies genau sind.

des Deutschunterrichtes im Hinblick auf bestimmte Schreibfertigkeiten aus. Es könnte jedoch sein, dass das Fach *Geschichte* eigene schriftliche Praktiken ausgebildet und ausgebildet hat, die vom Deutschunterricht gar nicht vorentlastet werden können.

In den letzten Jahren widmete sich die deutschsprachige geschichtsdidaktische Forschung vermehrt dem Schreiben im Fach *Geschichte* (wie z. B. Gemmeke-Stenzel 1997; Barricelli 2005; Stadter 2005; Memminger 2007; Hartung 2010; Handro 2013, Hartung 2015, Brauch/Heine/Bramann 2020; Husemann 2020, Schrader 2021).

Trotz der zunehmenden wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Schreiben fehlt es an empirischen Studien zur Erfassung bzw. Konzeptualisierung der schriftlichen Textsorten im Fach *Geschichte*. Auch wenn Hartung (2015) behauptet, dass sich in der Geschichtswissenschaft – anders als in anderen Disziplinen – keine gänzlich facheigenen „Genres“ herausgebildet hätten, sondern lediglich spezifische Formen des Erkenntnisprozesses (Hartung 2015: 210; ähnlich auch Husemann 2020: 193), müsste für das Schulfach *Geschichte* erst noch ermittelt werden, ob es ebenfalls lediglich fächerübergreifende Textsorten zum sprachlichen Handeln nutzt. Mierwald geht hingegen von einem facheigenen Genre des historischen Argumentierens aus (2020: 31).

Spezifisch zum schriftlichen Argumentieren im Fach *Geschichte* gibt es im deutschsprachigen Raum nur sehr wenige Studien oder wissenschaftliche Beiträge (z. B. Mierwald/Brauch 2015a und b, Mierwald 2020). So konstatieren Mierwald/Brauch (2015a), dass es in der Geschichtsdidaktik bisher an einer Betrachtung der fachspezifischen Bedeutung und Konzeption des Argumentierens fehle (2015a: 104). Dieses Desiderat versucht Mierwald mit seiner 2020 veröffentlichten Dissertation zu schließen. Es ist jedoch anzumerken, dass geschichtsdidaktische Abhandlungen unterschiedliche Begrifflichkeiten für argumentative Sprachhandlungen im Fach *Geschichte* verwenden: Erklären, Erzählen, Beurteilen (Sachurteil), Bewerten (Werturteil), Begründen, Erörtern. So gibt es z. B. Beiträge, die sich mit dem Sachurteil (Husemann 2020; Wickner 2018), dem Werturteil (Thünemann 2020; Rüsen 1997c), dem Erzählen (Rüsen 1997a, Pandel 2015), dem Erörtern (Hartung 2010; 2013) und dem Erklären (Brauch/Heine/Bramann 2020;) im Fach *Geschichte* auseinandersetzen. Die Abgrenzung der Handlungen ist bisweilen jedoch schwer nachvollziehbar und manchmal vielleicht auch gar nicht intendiert. So wird zum Teil eine Handlung genutzt, um eine andere zu beschreiben (Erklären z. B. durch Argumentieren bei Brauch/Heine/Bramann 2020: 6). Vielleicht ist dies eine Besonderheit des historischen Schreibens. So spricht Harth (1998) z. B. dem historiographischen Erzählen¹²³ eine Doppelstruktur (der Schreiber als „Doppelgänger des Erzählers und Berichterstatter[s]“ (Harth 1998: 246) zu, die seiner Ansicht nach darin begründet liegt, dass schon griechische und römische Autoren in ihren Texten

¹²³ Nach Pandel (2015: 39) der „wichtigste Erzählbegriff“.

Erzählung und Argumentation (Rhetorik)¹²⁴ miteinander verknüpften (Harth 1998: 245-270). Die nachfolgenden Darstellungen können deshalb lediglich als ein Versuch (einer Außenstehenden) angesehen werden, den unterschiedlichen Sprachhandlungen und deren fachdidaktischen Abgrenzung bzw. Konzeptualisierung näherzukommen. Bevor eine theoretische und empirische Perspektive auf das Argumentieren eingenommen wird, soll aber im nachfolgenden Kapitel die curriculare Perspektive erhellen, welche Anforderungen und Kompetenzerwartungen eigentlich an die Schüler*innen der Sekundarstufe I und II gestellt werden.

4.3.3.1 Curriculare Perspektive

Der Kernlehrplan für das Fach *Geschichte* in der Sek. I Gymnasium (NRW) (2019) weist der Urteilskompetenz einen eigenständigen Kompetenzbereich zu, der in die Teilziele „Formulieren und argumentative[s] Vertreten von Sachurteilen und Werturteilen“ (MSB Sek I Geschichte 2019: 15) unterteilt wird. Näher ausgeführt sollen die Schüler*innen bis zum Ende der Sek. I Sach- und Werturteile **unterscheiden** können, historisches Handeln **beurteilen** und **bewerten**, grundlegende Sachverhalte **erörtern** und die mögliche Vielfalt von Sach- und Werturteilen **erkennen** können (MSB Geschichte Sek I 2019: 21). Auch im Kernlehrplan für die Sek II Gymnasium/Gesamtschule (NRW) (2014) wird die Urteilskompetenz als Kompetenzbereich angegeben. Die Ausführungen zu den erwarteten Kompetenzen lehnen sich an die Definition von Geschichtsbewusstsein nach Jeismann (vgl. Kapitel 4.3.3.2.1) und seiner Unterscheidung von Sach- und Werturteilen an und ähneln sprachhandlungsbezogen denen aus der Sekundarstufe I:

Über Urteilskompetenz verfügen die Schülerinnen und Schüler, wenn sie ein durch Argumente begründetes Urteil formulieren können. Sachurteile gelten der Auswahl, Verknüpfung und Deutung historischer Ereignisse und Zusammenhänge. Gütekriterien hierfür sind sachliche Angemessenheit, innere Stimmigkeit und ausreichende Triftigkeit von Argumenten. Bei Werturteilen werden darüber hinaus normative Kategorien auf historische Sachverhalte angewendet und offen gelegt; eigene Wertmaßstäbe werden reflektiert, Zeitbedingtheit bzw. Dauerhaftigkeit von Wertmaßstäben berücksichtigt. Die Befähigung zur Identifizierung und Einnahme unterschiedlicher Perspektiven ist Bestandteil von Urteilskompetenz. (MSB Geschichte Sek II 2014: 16)

In der späteren Auflistung der erwarteten Teilkompetenzen wird ebenfalls wie für die Sek. I zusätzlich zum Beurteilen und Bewerten auch das Erörtern gefordert. Die Schüler*innen „erörtern angeleitet die Aussagekraft von Argumenten aus historischen Deutungen unter Berücksichtigung von Standort- und Perspektivenabhängigkeit (UK6)“ (MSB Geschichte Sek II 2014: 22). Bei genauerer Betrachtung fällt kaum ein sprachhandlungsbezogener Kompetenzunterschied auf. So hätte z. B. zwischen einem reinen Pro-Sachurteil und später ei-

¹²⁴ „Die klassische Rhetorik als das Organon der zugleich erzählenden und argumentierenden Prosa“ (Harth 1998: 246).

nem Pro-und-Kontra-Sachurteil differenziert werden können. Inhaltlich wird hingegen differenziert. Am Ende der Sek I sollen zunächst historische Handlungen von Menschen beurteilt und bewertet werden. Am Ende der Sek. II kommen die Beurteilung von historischen Sachverhalten, Denk- und Legitimationsmustern, Begriffsverwendungen, die Erörterungen der Aussagekraft von Argumenten und die Bewertung von Sachverhalten und Wertesystemen hinzu (ebd.: 21-22).

Insgesamt fehlt es jedoch an einer klaren Abgrenzung der geforderten Handlungen. Das Sachurteil wird lediglich vom Werturteil inhaltlich abgegrenzt. Die Handlungen Erörtern und argumentatives Vertreten werden jedoch nicht eindeutig definiert und auch nicht vom Beurteilen und Bewerten abgegrenzt.

4.3.3.2 Theoretische Perspektive

Zunächst soll ein Blick auf für die Geschichtsdidaktik zentrale Begriffe und Konzepte geworfen werden. Diese Begriffe haben zwar keinen expliziten Bezug zum Argumentieren, aber sie erhellen die in der Geschichtsdidaktik theoretisch angenommenen Handlungs- und Denkschemata, die den Geschichtsunterricht prägen.

4.3.3.2.1 Geschichtsbewusstsein: Sachanalyse, Sachurteil, Werturteil

Geschichtsbewusstsein ist seit den 1970er Jahren ein zentraler Begriff in der Geschichtsdidaktik (vgl. Baumgärtner 2015: 31). Von Jeismann wird der Begriff im Rahmen geschichtstheoretischer Überlegungen als zentrale Kategorie einer bestimmten Form der demokratischen Geschichtsdidaktik gefasst (Jeismann 1980: 183). Er definiert den Begriff als „das Insgesamt der unterschiedlichsten Vorstellungen von und Einstellungen zur Vergangenheit“ (Jeismann 1977: 13).¹²⁵ Damit hat er sich gegen andere geschichtsdidaktische Ansätze (hierzu Hasberg 2003: 24) gewendet. Mittlerweile dominiert dieser Ansatz den Diskurs (Hasberg 2003: 24). Geschichtsbewusstsein ist dabei vorrangig ein mentales Konstrukt von Vergangenheit, das Denk- und Wahrnehmungsstrukturen umfasst. Aber gleichzeitig ist das Geschichtsbewusstsein nach Jeismann sprachlich fundiert:

Es bedarf auch und gerade als Geschichtsbewußtsein der Sprache oder doch der sprachlichen Transformation anschaulicher Überreste, weil nur in Sprache die Reflexivität gegeben und die Rekonstruktion historischer Vorstellungen als gegenwärtiger, gedeuteter Zusammenhänge möglich ist. (Jeismann 1988: 11)

Diskursivität ist nach Jeismans Ansicht ein zentrales Moment einer solchen auf dem Geschichtsbewusstsein fußenden Didaktik. So fordert er z. B. Multiperspektivität und argumentative Auseinandersetzungen mit historischen Rekonstruktionen, um die „Gefahr historisch einäugig unterfütterter Verketzerung zu bannen“ (Jeismann 1980: 202). Es sei für einen „guten“ Geschichtsunterricht zentral, nicht rein darstellende oder erzählende Vermittlungsformen zu wählen,

¹²⁵ Jeismann gibt zu bedenken, dass es unterschiedliche Formen des Bewusstseins gibt, z. B. innerhalb unterschiedlicher Gesellschaften oder sogar Gruppen (1980: 200).

da diese Form suggeriere, die Vergangenheit sei ein „festes, zu überlieferndes Wissen“ (ebd.: 214). Wichtig sei Offenheit (ebd.: 215), die sich darin zeige, das Geschichtsbewusstsein und sein Zustandekommen unter allen Bedingungen zu erfassen und kritisch zu kontrollieren (ebd.: 216). Hasberg (2003) führt in diesem Sinne dekonstruktive Lehr-Lernprozesse als „Essentials“ einer solchen Didaktik an, die u. a. die Konstruiertheit und Standortgebundenheit historischer Erkenntnis berücksichtigen (Hasberg 2003: 26). Jeismann führt zudem an, dass Schüler*innen abhängig von ihrem sozialen Umfeld ein divergentes Geschichtsbewusstsein mit in den Unterricht bringen (Jeismann 1980: 196), was sehr an Aspekte der Theorie der Praxis nach Bourdieu erinnert, und dass sie andersherum auch ein gewisses Bewusstsein aus dem Unterricht mit nach Hause nehmen, was für einen fachlichen Habitus (im Sinne von Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsstrukturen) sprechen könnte.

Geschichtsbewusstsein versteht Jeismann zugleich als Gegenstand, als geistiges Vermögen und als Lernziel (1980: 185) des Geschichtsunterrichts. Durch diese Unterscheidung wird die sprachliche Verfasstheit des Geschichtsbewusstseins deutlich, denn Jeismann differenziert Geschichtsbewusstsein nach Sachaussagen, „die geschichtliche Sachverhalte benennen und erklären“ und nach Bewertungen und Stellungnahmen (Jeismann 1980: 205). Das Benennen und Erklären bezeichnet Jeismann auch als (Sach-)Analyse (ebd.: 206). Im Hinblick auf Geschichtsbewusstsein als Lernziel plädiert Jeismann sodann dafür, eine dritte Dimension zu etablieren, die zwischen der Dimension der Analyse und der der Stellungnahme steht: die Dimension des Sachurteils (Jeismann 1980: 207). Diese Dimension ist etwas „mehr als Analyse und noch nicht Wertung“ (ebd.: 207). Als Spezifizierung der zugrunde liegenden Fähigkeiten führt Jeismann die „Anwendung logischer Denk- und Urteilsverfahren (Schließen, Folgern, Vergleichen,)“ (ebd.: 213) sowie das „Anwenden dialektischer Argumentationsweisen“ und das Beherrschen von „Techniken der diskursiven Abhandlung – der Diskussion und Debatte“ an. Interessant ist, dass Jeismann bei der Spezifikation der Fähigkeiten des Werturteilens ebenfalls die „Kenntnis und Anwendung der Techniken der Argumentation“ angibt. Allerdings mit dem Ziel, zu einer eigenen Stellungnahme zu gelangen, was den „unmittelbaren Lebensbezug historischer Erscheinungen“ (Jeismann 2000: 64) sicherstellt. Dieses Erkenntnisziel liegt beim Sachurteil seiner Meinung nach nicht vor (Jeismann 1980: 213). In einem Beitrag von 2000 erläutert Jeismann, dass das Sachurteil die „historische Bedeutungszuweisung, d. h. die Einordnung dieses Faktums in einen größeren Zusammenhang von Ursachen und Wirkungen und die Zumesung einer historischen Kraft“ (Jeismann 2000: 63) sei. Diese drei Dimensionen werden später als „historischer Erkenntnisdreischritt“ (Stadter 2005: 154) bezeichnet.

Die Dimensionen Sach- und Werturteil sprechen für eine Art des Geschichtslernens, das in einem hohen Maße argumentativ geprägt sein müsste, denn bei

einem historischen Werturteil werden vergangene Veränderungen oder Ereignisse einer Bedeutung für die aktuelle und/oder zukünftige Lebensrealität zugemessen (Rüsen 1997c: 304). Ähnlich wird nach Bracke et al. unter Werturteilen

die Entwicklung von bzw. der Umgang mit Stellungnahmen zu bestimmten historischen Sachverhalten verstanden, und zwar in der Weise, dass zwischen den Sachverhalten selbst, ihrer Bedeutung im Horizont der Vergangenheit und ihrer gegenwärtigen bzw. zukünftigen Relevanz ein sinnvoller Zusammenhang hergestellt wird (Bracke et al. 2018: 99),

verstanden. Jeismann gibt zu bedenken, dass im Unterricht oftmals irrtümlicherweise davon ausgegangen wird, dass Geschichte erfasst wird, „als eine ‚richtige‘ Widerspiegelung von Vergangenheit“ (Jeismann 2000: 51). Insbesondere das Werturteil sei jedoch geprägt durch Subjektivität und werde im Fach *Geschichte* letztendlich durch den Abgleich mit einem gegenwärtigen Norm- und Wertesystem (wie dem Grundgesetz und/oder Menschen- und Bürgerrechtskonventionen) beschränkt (Rüsen 1997c: 305). Rüsen (1997c) gibt ebenfalls für die Gestaltung von Geschichtsunterricht zu bedenken: „daß alles historische Wissen eine wertende Dimension hat“ (1997c: 304). Möglichen didaktischen Problemen mit dem Werturteil (die begründet in einem solchen „Subjektivitätseinschlag“ (Rüsen 1997c: 304) sind) kann der Geschichtsunterricht nach Rüsen nur scheinbar umgehen, wenn „er sich auf die Vermittlung wissenschaftlich gesicherten historischen Wissens beschränkt“ (Rüsen 1997c: 304). Die Annahme, dass sich der Geschichtsunterricht auf eine bestimmte Art des Wissens beschränkt, und zwar auf „gesichertes“ Wissen, scheint mir ein bedeutender Aspekt für das Argumentieren zu sein. In der Art des zu verhandelnden Wissens („gesichert“ versus „nicht gesichert“) könnte mithin ein bedeutender Fachunterschied liegen, der sich wiederum in der sprachlichen und textuellen Gestaltung zeigt.

Jeismann gibt ferner zu bedenken, dass seine Forderungen und Postulate „nicht der Wirklichkeit – vielleicht auch nicht der Möglichkeit – der Unterrichtspraxis“ (1980: 217) entsprächen. Diese Annahme der Theorie-Praxis-Differenz hat im Fach *Geschichte* eine lange Tradition (Mütter 1992: 251) und mag u. a. vielleicht in der Form des schriftlichen Inputs begründet sein. De la Paz gibt zumindest zu bedenken, dass Schüler*innen oftmals den Schulbüchern vertrauen, da diese eine spezifische Darstellungsform aufwiesen, die nicht durch Multiperspektivität geprägt sei: „Textbooks, with their anonymous, authoritative style of writing, traditionally present history as a single unquestioned version of what happened“ (2005: 139). Auch Thünemann stellt in seiner Lehrwerksanalyse fest: „selbst in Geschichtsschulbüchern der 9. Jahrgangsstufe [...] regen nur rund ein Viertel aller Aufgaben zur historischen Werturteilsbildung an“ (2018: 28). Die Betrachtung der tatsächlichen Unterrichtspraxis könnte Einblicke in die tatsächlichen Praktiken des Faches geben.

Obwohl Jeismann mit der Kategorie des Geschichtsbewusstseins für einen diskursiven Unterricht wirbt, gibt er einschränkend an, dass unter normativen Gesichtspunkten ein Ziel sein müsste, „erwünschte[s] oder angemessen[s] Geschichtsbewußtsein“ (1980: 199) zu bestimmen. Begründungsgrundlage sollte Verfassungskonformität sein (ebd.: 199). Dieser Aspekt erscheint zentral. Insbesondere da Jeismann gleichzeitig fordert, dass der Geschichtsunterricht „offen bleibt für die Begründung unterschiedlicher Deutungen von Geschichte“ (1980: 203). Vielleicht ist dies – wie oben bereits angedeutet – ein zentrales Dilemma des Faches.

Der Begriff *Geschichtsbewusstsein* hat folglich eine zentrale Bedeutung für die Geschichtsdidaktik und seine Konzeptualisierung nach Jeismann wird von den Kernlehrplänen in NRW aufgegriffen. Auch in empirischen geschichtsdidaktischen Studien werden diese Konzeptualisierung und die Unterscheidung aufgegriffen, weshalb im Kapitel 4.3.3.3.1 eine aktuelle Studie zum Sachurteil betrachtet wird. Zuvor soll jedoch ein weiterer zentraler Begriff in der Geschichtstheorie und der Geschichtsdidaktik thematisiert werden. Im folgenden Kapitel (4.3.3.2.2) werden die Narration und die narrative Kompetenz betrachtet.

4.3.3.2.2 Narration und narrative Kompetenz

Laut Kernlehrplan für das Fach *Geschichte* in der Sek. I Gymnasiums (NRW) (2019) ist eines der Kompetenzziele (im Rahmen der Methodenkompetenz) des Faches, dass die Schüler*innen eigene „Narrationen“ erstellen, die auf einer eigenständigen, adressatengerechten und fachsprachlich angemessenen Darstellung von historischen Sachverhalten beruhen (MSB Sek I Geschichte 2019: 15). Damit wird auf ein neben dem Geschichtsbewusstsein weiteres wesentliches Konstrukt in der Geschichtsdidaktik verwiesen: die narrative¹²⁶ Kompetenz. Obwohl die narrative Kompetenz keinen eigenständigen Kompetenzbereich darstellt, ist sie in geschichtsdidaktischen Überlegungen zentral und wird ebenfalls mit dem Geschichtsbewusstsein, dem Erklären und dem Argumentieren in Verbindung gebracht. Deshalb soll die Narration im Folgenden näher betrachtet werden.

Ein narrativistischer Geschichtsunterricht ist ausgerichtet an der Idee, dass historisches Verstehen (Geschichtsbewusstsein) erst durch das Verfassen einer historischen Narration erreicht werden kann. Und sich andersherum durch das historische Erzählen die Konstitution des Geschichtsbewusstseins (Rüsen 1997a: 58) zeigt. Um historisch zu erzählen, entnehmen Schüler*innen aus geschichtlichen Quellen und/oder Textgrundlagen selektiv Aussagen über geschichtliche Sachverhalte und verfassen auf deren Grundlage einen eigenen

¹²⁶ Im geschichtsdidaktischen Diskurs werden in Bezug zur narrativen Kompetenz die Begriffe Narration und Erzählung m. E. synonym verwendet: Wickner spricht z. B. von historischer Erzählung (Wickner 2020: 71). Schrader nutzt die Begriffe „Schülernarrationen“ und „Schülererzählungen“ (2021: 27). Pandel unterscheidet verschiedene Erzählhandlungen: Erzählen, Nacherzählen, Umerzählen und Metanarration (2015: 151-152).

Text, in dem sie diese in bestimmter Art und Weise miteinander verknüpfen (Hartung 2015: 204). Damit ähnelt diese Form des Schreibens dem materialgestützten Schreiben im Fach *Deutsch*.¹²⁷ Rüsen (1997a) unterscheidet verschiedene idealtypische Formen des historischen Erzählens (traditionelles, exemplarisches, kritisches und genetisches historisches Erzählen) (1997a: 60), wobei das exemplarisch historische Erzählen die Form einer „Argumentation mit Urteilskraft“ (Rüsen 1997a: 60) habe. Das kritisch historische Erzählen zeichne sich hingegen durch eine „Abweisung und Abgrenzung von Standpunkten“ (Rüsen 1997a: 60) aus. Diese Formen kommen aber nach Rüsen selten in ihrer Reinform vor (Rüsen 1997a: 59). Das historische Erzählen ist nach Rüsen geprägt von Diskursivität (Rüsen 1994: 34) und auch Mierwald geht in seiner Konzeptualisierung des Argumentierens davon aus, dass das historische Argumentieren eine Form des historischen Erzählens sei (Mierwald 2020: 37). Pandel (2015) und Barricelli (2005) haben ebenfalls eine eigene Erzähltypologie entworfen. Die Überlegungen von Rüsen ergänzen Pandel aber auch Barricelli durch Überlegungen zur sprachlichen Verfasstheit des Erzählens.¹²⁸ Historische Erzählungen seien ein sprachliches Gebilde, „das auf bestimmte Weise zuvor isolierte Sachverhalte bedeutungsvoll miteinander verbindet, und zwar auf allen drei Ebenen des historischen Denkens: Erkenntnis (Aussage), Darstellung, Diskurs“ (Barricelli 2014: 173). Weitere Spezifizierungen der sprachlichen Verfasstheit nehmen sie jedoch nicht vor.

Für Sprachdidaktiker*innen mag der Begriff der Erzählung zu Irritationen führen, da diese mit dem Begriff in der Regel eine spezifische Textsorte bezeichnen, die sich strukturell u. a. durch die Elemente Exposition, Komplikation und Auflösung und sprachlich durch emotionale Involvierungspraktiken kennzeichnen lässt.¹²⁹ Dass bei einer Untersuchung von Pandel manche Schüler*innen im Anschluss an die Aufgabenstellung eine „Erzählung“ zu verfassen oder eine „Geschichte“ zu schreiben, eine so nicht intendierte fiktionalisierende Erzählung verfassten (vgl. Pandel 2015: 10-11), mag evtl. an diesem Unterschied liegen. Dies könnte also ein Indiz dafür sein, dass literale Praktiken, wie das Argumen-

¹²⁷ Beim materialgestützten Schreiben verfassen die Schüler*innen „auf der Grundlage von Materialien (Grafiken, Tabellen, Bildern, weiteren medialen Angeboten) sowie Texten unterschiedlicher Art einen längeren eigenen informierenden oder argumentierenden Text zu einem Sachthema“ (Abraham/Baurmann/Feilke 2015: 4). Dieses Schreiben fordert eine besondere Kombination von Lese- und Schreibfertigkeiten, da z. B. das Lesen ein Lesen auf das Schreiben hin ist („reading-to-write“ Flower et al. 1990; „discourse-synthesis“ Spivey/King 1989: 7) und das Schreiben als ein Schreiben mit oder über Quellen („writing from sources“ Nash/Schumacher/Carlson 1993). Eine sinnvolle Differenzierung für den Geschichtsunterricht könnte evtl. die Unterscheidung von Lisa Schüler (2017: 16) in „Schreiben mit Texten“ (ohne Notwendigkeit des Quellenbezuges) und „Schreiben über Texte“ (mit Quellenbezügen) sein.

¹²⁸ Auch Barricelli führt aus, dass die Erzählung „ein Modus sprachlicher Kommunikation“ sei (2005: 30).

¹²⁹ Ausführliche textlinguistische Betrachtung: Brinker/Cölfen/Pappert (2014: 64-69). Ausführliche sprachdidaktische Betrachtung: Boueke/Schüle (1991).

tieren und das Erzählen je nach Fach unterschiedlich sind. Unter einer sprachdidaktischen Perspektive scheint der Begriff der Narration in einem Aspekt jedoch ein sehr sinnvoller Zugang zum historischen Verstehen zu sein. So kann der Erzählung (1) eine Ausdrucksfunktion zugewiesen werden. Mit einer Erzählung drückt der Emittent mit anderen Worten auch immer etwas über sich selbst aus. Dies passt zu der Standortgebundenheit und der Konstruktion von Geschichte. Der Begriff Erzählung/Narration trägt folglich eine subjektive Bedeutungsnuance (die natürlich im Falle des historischen Erzählens nicht beliebig ist), denn es erzählt immer JEMAND über etwas.

Waldis/Marti/Nitsche (2015)¹³⁰ konzeptualisieren die narrative Kompetenz in Anlehnung an das FUER-Kompetenzmodell als „Re-Konstruktionskompetenz“ (2015: 67) und unterscheiden zentrale Teiloperationen: Quellenkorpus erschließen, Fragestellung herausarbeiten, Kontextualisieren und Perspektivieren und Erstellen einer Narration (ebd.: 67). Sie nennen dann mögliche Varianten von Vertextungsmustern, „wie Formulierung einer historischen Fragestellung, Nennung von Sachverhalten im Hinblick auf deren Zusammenführung und Interpretation sowie die daraus hervorgehende Ableitung eines Werturteils“ (ebd.: 67). Ob alle Elemente verwirklicht werden müssen, ist den Autor*innen noch eine offene Frage, da sie festgestellt haben, dass Erzählprodukte von Gymnasialschüler*innen nicht immer alle Teiloperationen aufweisen (Waldis/Marti/Nitsche 2015: 67). In der Darstellung von Waldis/Marti/Nitsche erscheint es, als würden sie im Rahmen von Narrationen von einer übergeordneten Textsorte ausgehen, da sie von Vertextungsmustern sprechen. Wenn dem so wäre, dann gäbe es im Fach *Geschichte* eine Textsorte, die Erzählung, die verschiedene Teilhandlungen umfassen kann und je nach Zusammensetzung bzw. Schwerpunktsetzung dann eine narrative Erklärung oder eine narrative Beschreibung vorliegt.

Von einer ähnlichen Vorstellung gehen z. B. auch Brauch/Heine/Bramann (2020) aus, wenn sie vom narrativen Erklären sprechen. Ihrer Meinung nach kann das Erklären dem Kompetenzmodell historischen Denkens nach FUER nach ebenfalls der Re-Konstruktionskompetenz zugeordnet werden (Brauch/Heine/Bramann 2020: 140). Sie nutzen ferner Rüsen's Begriffsverständnis der narrativen Erklärung und stimmen seiner Aussage zu, dass „[d]as historische Erzählen selbst [...] eine elementare und fundamentale Erklärungsform“ (Rüsen 1997b: 167) darstelle. Fachspezifisch geht es nach Rüsen in der narrativen Erklärung darum, etwas, das sich „in einem bestimmten Zeitraum [...] verändert hat, mit der Angabe des Vorgangs der Veränderung“ (1997b: 168) zu erklären. „Dies Erklären ist formal identisch mit der elementaren Struktur einer Geschichte“ (Rüsen 1997b: 168). Zudem gehen Brauch/Heine/Bramann von der Annahme aus, dass die Argumentation ein Bestandteil von Erklärungen sei

¹³⁰ Die Wissenschaftler*innen betrachten die Narration nicht nur theoretisch, sondern dem aufgeführten Beitrag liegt eine empirische Studie zugrunde. Ausschlaggebend für die vorliegende Betrachtung sind aber insbesondere die theoretischen Überlegungen.

(Brauch/Heine/Bramann 2020: 140). Bisher scheint es, als wäre die Erzählung/Narration als eine Art übergeordnete Textsorte zu betrachten, in der das Erklären und Argumentieren aufgeht. Diese Textsorten werden in sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Betrachtungen voneinander abgegrenzt, nicht zuletzt aufgrund der Annahme von jeweils unterschiedlichen kommunikativen Funktionen der Textsorten (z. B. im Sinne von Baurmann/Pohl 2009 hat die Erzählung eine Ausdrucksfunktion, die Erklärung eine Darstellungsfunktion und die Argumentation eine Appellfunktion). Zu beachten ist die Differenz zwischen Textsorte und sprachlicher Handlung. So können auch beschreibende Aussagen in einer Argumentation vorkommen, ganz im Sinne der Idee der Textprozeduren nach Feilke (2014). Im Fach *Geschichte* wäre es dann folglich eine Erzählung, in der erklärt wird, indem argumentiert wird. Ob man den Textsorten (wie z. B. der Rede und dem Essay) im Fach *Geschichte* gerecht wird, indem von einer grundlegenden Textsorte (oder „globale[m] Vertextungsmuster“ nach Wickner 2020: 71), der Erzählung, ausgegangen wird, kann aus einer außenstehenden Perspektive nicht beantwortet werden. Es kann jedoch festgestellt werden, dass dies textlinguistischen Annahmen entgegensteht.

Brauch/Heine/Bramann (2020) bestätigen, dass in der Geschichtsdidaktik weiterhin nicht zwischen den „Sprachhandlungen des Erklärens und Argumentierens unterschieden wird und beide außerdem im Begriff des Causal Reasoning integriert werden können“ (2020: 143). Auch sie konzipieren eine idealtypische Textstruktur für eine Erklärung, ohne einen Bezug zu tatsächlichen Schülererklärungen herzustellen.

In den Überlegungen zur Narration scheint es, als wäre das Argumentieren ein Bestandteil der Narration. Ob es im Fach *Geschichte*, nur eine zu verfassende Textsorte gibt – die Erzählung – bleibt jedoch noch unklar. Mit anderen Worten: Wie das Argumentieren, das Erklären und das Erzählen im Fach *Geschichte* zusammenhängen, ist meiner Ansicht nach noch eine zu klärende Frage.

4.3.3.3 Empirische Perspektive

In diesem Kapitel soll deshalb ein Blick auf Studien zu verschiedenen Handlungen im Fach *Geschichte* geworfen werden. Beginnend mit einer für die zugrundeliegende Studie zentralen Studie zum Sachurteil im Kapitel 4.3.3.1, folgend von einer Studie zum Erörtern (Kapitel 4.3.3.2) und einer Studie zum Argumentieren im Kapitel 4.3.3.3. Im Kapitel 4.3.3.4 werden sodann internationale Studien zum Argumentieren im Fach aufgeführt.

4.3.3.3.1 Studie zum Sachurteil (Husemann 2020)

Eine Studie, die die Konzeptualisierung von Jeismann aufgreift, ist z. B. die Studie von Husemann (2020), die in Anlehnung an Wickner (2018)¹³¹ das Sachurteil im Fach *Geschichte* als Textsorte fasst, für die „diskursive Sprachhandlungen“¹³² wie *Behaupten*, *Beschreiben*, *Erklären*, *Folgern*, *Begründen* und *Urteilen* konstitutiv seien (Husemann 2020: 195). Die Studie von Husemann umfasst ein Pre-Post Design mit einer Stichprobengröße von 357 Schüler*innen der 7. und 8. Klasse aus verschiedenen Gesamtschulen. Im Rahmen dieser Studie wurden mithilfe von vorgefertigten Schreibaufgaben im Fach *Geschichte* und im Fach *Deutsch* mit Teilaufgaben, die die Operatoren *Beschreiben*, *Erklären* und *Begründen* beinhalteten, Schülertexte erhoben (Husemann 2020: 200). Die thematische Entfaltung eines Sachurteils sieht nach Husemann eine Einleitung in Form einer historischen Einordnung vor, die durch einen analytischen Hauptteil und schließlich durch einen schlussfolgernden Schluss vervollständigt wird (ebd.: 195). Es ist jedoch anzumerken, dass Husemann kein vollständiges Sachurteil als Textsorte erhoben hat, sondern durch die Teilaufgaben und in ihnen verwendeten Operatoren jeweils eine Beschreibung, eine Erklärung und eine Begründung erhoben hat. Dies wird jedoch von Husemann nicht entsprechend reflektiert. Husemann versucht, die sprachlichen Handlungen im Fach *Geschichte* *beschreiben*, *erklären* und *begründen* a priori voneinander abzugrenzen, wobei sie beim *Erklären* zwar die Funktion in Anlehnung an Hoffmann (2013) als Ziel, Wissenslücken beim Rezipienten zu schließen (Husemann 2020: 197), sowie inhaltliche Aspekte aus der Geschichtsdidaktik anführt, aber kaum spezifische textuelle Merkmale berücksichtigt. Ein paar sprachliche Besonderheiten der Handlung im Fach *Geschichte* nimmt sie in den Blick. Diese hätten den Zweck der Distanzierung, um z. B.

Hypothesen aufzustellen oder sich von der Meinung von Zeitgenossen und Historikern zu distanzieren. Dazu zählen neben Konjunktiv und Passivstrukturen insbesondere graduierende Formulierungen wie *vielleicht*, *etwa* oder *möglicherweise*, mit deren Hilfe Zweifel ausgedrückt und Vermutungen formuliert werden können (Husemann 2020: 198).

Durch diese Besonderheit im Sinne Husemanns rückt das Erklären in die Nähe des Argumentierens, denn auch hier können die Markierung von Positionen sowie die Distanzierung von bestimmten Ansichten auftreten. Das *Begründen* nach ihrer stark inhaltlich orientierten Definition hat ebenfalls eine Nähe zum Argumentieren. So definiert Husemann es als „Darstellung der eigenen Perspektive und dem Verteidigen einer eigenen Meinung bzw. des eigenen Standpunktes und dem Entkräften nicht triftiger oder abweichender Standpunkte“ (Husemann 2020: 198). Bei dieser Definition beruft sie sich allerdings auf keine

¹³¹ Nach Wickner ist die Funktion eines Sachurteils die Überzeugung des Lesers (Wickner 2018: 43) und das abschließende Urteil ist ein eigener Standpunkt (2018: 43)

¹³² Ob es sich beim *Beschreiben* tatsächlich um eine diskursive Sprachhandlung handelt, ist fraglich.

spezifische Quelle. Sie führt ferner aus, dass dem *Begründen* ein „Einverständnismangel“ zugrunde liege, der oftmals durch die Aufgabenstellung künstlich evoziert werde (ebd.: 198). Offen bleibt die kommunikative Funktion dieser Handlung. Es scheint zumindest so, als läge Husemanns Ansicht nach eher eine Appellfunktion dem Begründen zugrunde, wenn sie von „dem Verteidigen“ spricht. Sprachlich stellt sie fest, dass beide Handlungen durch u. a. kausale Verknüpfungen gekennzeichnet sind (Husemann 2020: 197-198). Die von ihr gestellten Aufgaben zum Begründen und Erklären lauten (Husemann 2020: 201)¹³³:

Tabelle 8: Aufgabenstellung zum Begründen und Erklären von Husemann (2020)

Erklären	Warum kann man über viele vergangene Ereignisse nur Vermutungen anstellen? Erkläre ausführlich.
Begründen	Manchmal kritisieren Forscher historische Quellen. Welche der beiden Aussagen hältst du für richtig? Begründe ausführlich! „Kennt sich Herodot wirklich so gut aus? Ich habe Zweifel an der Quelle.“ „Herodot sagt immer die Wahrheit! Ich verlasse mich auf die Quelle“

Es fällt auf, dass die Aufgabe zum Begründen und ihre Definition des Operators eigentlich über eine „reine“ Begründungs-Aufgabe hinausgehen, da eine unspezifische W-Frage dem Operator vorausgeht, die darauf abzielt, dass die Schüler*innen Stellung nehmen. Diese Stellungnahme soll dann begründet werden. Es sind m. E. zwei verschiedene Handlungen hier auszuführen. Interessant wäre nun zu ermitteln, ob im tatsächlichen Unterricht das Begründen ähnlich konzeptualisiert wird.

Kritisch sind evtl. auch Husemanns Analysen zweier besonders gelungener Beispieltex te (Erklärung und Begründung). Diese enthalten nach Husemann jeweils typische (von der/dem Autor*in erwartete) Elemente der Sprachhandlungen. Bei der Begründung z. B. eine Positionierung, Nennung von Argumenten und Gegenargumenten (Husemann 2020: 205). Das *Positionieren* ist jedoch eine Handlung, die wahrscheinlich eher durch die W-Frage (und die direkte Ansprache durch das Personalpronomen „du“) und nicht durch die Aufforderung zum Begründen initiiert wurde. Zumindest kann man dies aufgrund der Aufgabenstellung nicht ausschließen. Interessant wäre m. E., den Operator *Erklären* in der ersten Aufgabenstellung durch den Operator *Begründen* auszutauschen und dann zu ermitteln, ob die verfassten Schülertexte eine andere Struktur aufweisen. Husemann gibt hinsichtlich des gelungenen Begründungstextes ferner an, dass der/die Proband*in ein persönliches Beispiel anführt. Nach Husemann ein Textelement, das „aus dem Deutschunterricht bekannt ist“ (2020: 205), was ihrer Meinung nach aber nicht fachspezifisch sei. Hingegen schlussfolgert Hu-

¹³³ Die Darstellung weicht aufgrund der besseren Lesbarkeit von der Darstellung im Original ab.

semann an anderer Stelle, dass „von Lernenden bisweilen bestimmte sprachliche Mittel beherrscht, aber im Fachkontext nicht umgesetzt werden können“ (Husemann 2020: 207). Diese Schlussfolgerung stützt sie vor allem auf die Ergebnisse zum Beschreiben, da der Vergleich zwischen den Fächern zeigte, dass Schüler*innen im Fach *Deutsch*, wo sie zur Aufgabe hatten, den Aufbau eines Lautsprechers für eine andere Person zum Nachbauen zu beschreiben, durchaus zu unpersönlichen Man-Formulierungen im Stande waren, dies aber im Fach *Geschichte* nicht zeigen konnten. Diese Feststellung missglückter oder fehlender Transferleistungen, könnte für einen fachlichen Habitus sprechen, den die Schüler*innen nur unzureichend erfasst haben bzw. reproduzieren konnten. Erschwernis könnten dabei die Aufgabenformulierungen sein, die den fachlichen Habitus evtl. nicht genügend unterstreichen, bzw. einen zu leistenden Transfer andeuten, der hier aber gar nicht gewünscht ist.

Insgesamt bleiben viele Abgrenzungsfragen offen und nach wie vor fehlt die Berücksichtigung des tatsächlichen Unterrichtsdiskurses. Im nächsten Kapitel sollen deshalb weitere Studien, die insbesondere das Argumentieren fokussieren, betrachtet werden.

4.3.3.3.2 Studie zum Erörtern (Hartung 2010)

Das Habilitationsprojekt von Hartung *Geschichte – Schreiben – Lernen* untersucht vor allem Bedingungen und Merkmale der kognitiven Dimensionen und epistemischen Effekte des Schreibens von verschiedenen Textsorten im Geschichtsunterricht. Hartung hat in verschiedenen Schulformen (Gymnasium, Realschule, Hauptschule und IGS) Schüler*innen am Ende der Sekundarstufe I und II in Kleingruppen zu vorgegebenen Schreibaufgaben nach einer gemeinsamen Diskussions- und Erarbeitungsphase verschiedene Textsorten (Erörterung, Rede und Essay) verfassen lassen (2010: 64).¹³⁴ Interessant für die vorliegende Studie ist die Konzeptualisierung der Textsorten, die u. a. mithilfe der verwendeten Analysekategorien ermittelt werden kann, da sich in ihnen zum Teil die zugrunde liegenden Annahmen zur Beschaffenheit der Textsorte im Fach zeigen. Zur Analyse der Texte erläutert Hartung (2010), dass die Texte auf semantisch propositionaler Ebene und nicht auf struktureller Satzebene analysiert werden (Hartung 2010: 6). Als Analysekategorien fungieren dabei „(1.) der Sinn der Aussagen in Relation zu den jeweiligen Aussagetexten und (2.) die narrative Funktion der verknüpften Aussagen“ (ebd.: 6). Die Aussagen werden zum einen nach Sprechakten „Beschreiben, Erläutern, Begründen und Werten“ und zum anderen nach ihrem Inhalt differenziert (ebd.: 68). Zudem werden auch die Verknüpfungsmittel, die Themenbindung, die Adressiertheit sowie die Angemessenheit der Begriffe erfasst (Hartung 2010: 7). Offen bleibt

¹³⁴ Die Aufgaben waren eine Erörterung zur historischen Frage zu verfassen, „ob die sog. ‚goldenen 20er‘ wirklich ‚golden‘ waren“ (Hartung 2010: 4), drei Reden zu verfassen, „die die realen historischen Personen Friedrich Ebert, Wilhelm Groener und Wilhelm Liebknecht zum sog. Ebert-Groener-Pakt gehalten haben könnten und ein *Zeitschriftenessay* über die Kurzepoche der sog. ‚Goldenen 20er‘“ (Hartung 2010: 4) zu verfassen.

u. a. die Operationalisierung der Sprechakte, die aber durchaus von Interesse wäre, da es auf der sprachlichen Oberfläche Gemeinsamkeiten zwischen *Beschreiben* und *Erläutern* oder *Begründen* und *Werten* geben könnte. In einem Beitrag von 2013 führt Hartung ferner aus, dass er auch textlinguistische Kategorien, wie thematische Entfaltung und textuelle Handlungsformen untersucht (Hartung 2013: 339). Mit den Ergebnissen, die sich in dem Bericht von (2010) nur auf eine 13. Gymnasialklasse und eine 10. Gesamtschulklasse, auf insgesamt 72 Schülertexte und 952 verknüpfte Aussagenpaare bezogen, konnte Hartung (2010) zeigen, dass über die Hälfte aller Aussagenpaare (57%) beschreibenden Charakter hatten. Eigene Bewertungen stellten nur ca. 12% der Aussagen dar. „Die Erörterungen weisen gegenüber den Reden einen stärkeren erläuternden und beschreibenden, die Zeitschriftenessays vor allem einen beschreibenden Charakter“ (2010: 69-70) auf. Zudem ermittelt Hartung, dass bei den Erörterungen „das enge deduktive Schließen überdurchschnittlich häufig vertreten“ (Hartung 2010: 75) ist. Dies sind wichtige Erkenntnisse, die sich evtl. auch in der vorliegenden Studie zeigen lassen. Hartung konnte einen Unterschied in der Qualität der Texte von leistungsschwächeren und leistungsstärkeren Schüler*innen feststellen, der sich seiner Meinung nach nicht durch die Differenz „einfacher vs. komplexer“, sondern durch die Differenz „unvollkommen vs. vollkommen“ beschreiben lasse (Hartung 2013: 342). Dies ist eine interessante Feststellung. Geht sie doch davon aus, dass es sich in dem einen Fall „unvollkommen“ nicht um eine Form der Realisierung der entsprechenden Textsorte handle. M. E. lässt Hartung mit diesem defizitären Blick Aspekte der Schreibentwicklung außer Acht. Auch Hartung konstatiert, dass die meisten Schüler*innen die Ausgangstexte für „wahr“ hielten und diese nicht kritisch hinterfragten (2013: 343). Da Hartung epistemische Effekte mit seiner Untersuchung fokussierte, schlussfolgert er, dass diese Effekte, die er durch eine Sinnerweiterung erzielt sieht, bei den produzierten Reden höher als bei den Erörterungen ausfielen. Es scheint, als wäre das schülerseitige Verfassen von Reden im Fach *Geschichte* eher dazu geeignet, sich „elaborativ mit den Zielen und Motiven historischer Personen auseinanderzusetzen, wohingegen das Verfassen einer Erörterung eher zum logischen, stringenten Erläutern geschichtlicher Zusammenhänge anregt“ (Hartung 2010: 75-76). Diese Ergebnisse könnten aber auch erste Hinweise auf eine Unterschiedlichkeit des Argumentierens im Fach *Geschichte* im Vergleich zum Fach *Deutsch* sein. So ist im Fach *Deutsch* bei den appellativen Argumentationen nicht davon auszugehen, dass über die Hälfte der Propositionen einen beschreibenden Charakter haben. Ebenfalls zeigt sich in den Ergebnissen, dass beim Erörtern im Fach *Geschichte* nicht Pro- und Kontra-Argumente abgewägt, sondern Zusammenhänge erläutert werden.

4.3.3.3 Studie zum Argumentieren (Mierwald 2020)

Eine (m. E. die einzige) deutschsprachige Studie, die sich dezidiert mit dem Argumentieren im Fach auseinandersetzt, ist die von Mierwald (2020). In seiner

Studie entwickelt er einen „Essay-Plan“ (Mierwald 2020: 121; 287), mithilfe dessen die Schüler*innen beim Verfassen von Argumentationen unterstützt werden sollen. Ziel der Studie ist die Bestimmung der Performanz von Oberstufenschüler*innen und die Bestimmung epistemischer Überzeugungen durch unterschiedliche Materialien (Printdokumente, Audiodokumente, Lehrbücher) (Mierwald 2020: 101). Allerdings untersucht resp. rekonstruiert Mierwald nicht, wie im Geschichtsunterricht argumentiert wird, sondern er gibt – wie auch die meisten anderen Studien – mit dem Essay-Plan vor, welche Bestandteile und welche Struktur eine Argumentation hat. Um diese Vorgaben geben zu können, stellt er zunächst eine Theorie zum Argumentieren in der Geschichte auf. Anknüpfungspunkte sucht er zum einen in der Geschichtstheorie (hier spezifisch beim Begriff der Narration), der englischsprachigen Forschung und dem Argumentationsmodell von Toulmin. Er fußt seine Theorie im Einklang mit der Geschichtstheorie nicht auf die sprachliche Handlung des Argumentierens, sondern auf der des Erzählens, da dieses das sprachliche Grundmuster von Geschichte und Geschichtsunterricht sei (Mierwald 2020: 37; Mierwald/Brauch 2015a: 107). Mierwald/Brauch definieren historisches Argumentieren als

[e]videnzbasierte[.] Interpretationen der Vergangenheit, in denen es darum geht, durch die Auseinandersetzung mit Quellen und Darstellungen eigenständig begründete und intersubjektiv nachvollziehbare Antworten auf historische Fragen zu generieren. (Mierwald/Brauch 2015a: 108)

Diese Definition erstellen sie unter Rückgriff auf die Arbeitsweise von Historiker*innen, die zunächst mit einer Fragestellung zu einem historischen Sachverhalt bzw. einer historischen Problemstellung ihre Ausführungen beginnen würden. Zu dieser Fragestellung wird sodann eine These formuliert, die dann im nächsten Schritt durch Quellenbelege gestützt oder widerlegt wird (Mierwald/Brauch 2015a: 107). Die vertretene These ist dabei immer eine standortbezogene Deutung der Vergangenheit (ebd.: 108), was wiederum bedeutet, dass unterschiedliche Deutungen möglich sind. Für die Konzeptualisierung des Argumentierens im Fach bezieht Mierwald sich ebenfalls auf den anglophonen Forschungsdiskurs. „In diesem wird betont, dass die eigenen Aussagen über die Vergangenheit mit Argumenten begründet, Evidenzen belegt und auch Gegenargumente einbezogen werden sollten“ (Mierwald/Brauch 2015a: 109). Mierwald stützt sich für seine Konzeptualisierung zudem auf das Toulmin-Modell. Eine Behauptung (*claim*) im Fach *Geschichte* basiert auf Quellen und ist „die Positionierung einer Person zu einer historischen Frage, welche sich darin äußert, dass eine zentrale Aussage oder These über die Vergangenheit aufgestellt wird“ (Mierwald 2020: 40). Ein Argument (*data*) ist eine Sachaussage, welche zur Begründung angeführt wird (ebd.: 40). Dem Argument wird im Fach *Geschichte* direkt das *backing*, „das Anführen von Belegen bzw. Evidenzen aus Quellen oder Darstellungen“ nachgestellt (ebd.: 40). Die Schlussregel (*warrant*) ist im Fach *Geschichte* eine Interpretation der Quellen und den daraus ermittelten Evidenzen (ebd.: 41). „Als Einwand oder auch Gegenargument (*rebuttal*)

sollen im Rahmen dieser Arbeit alternative Sichtweisen und Positionen verstanden werden“ (ebd.: 41). Dies ist ein Element, das m. E. so nicht im Toulmin-Modell zu finden ist. Ebenfalls fasst Mierwald den *qualifier* nicht als Modalisierung, sondern nur als „Einschränkung“ (ebd.: 41) der Gültigkeit der Argumentation. „Bei Toulmin (1975) entspricht die Behauptung der Konklusion, was für das Fach Geschichte irreführend ist“, da Erkenntnis in diesem Fach nicht nur deduktives Schlussfolgern, sondern durch das Abwägen von Argumenten erzeugt werden würde (Mierwald 2020: 41)

Der Plan besteht aus den folgenden Elementen (Mierwald/Brauch 2015a: 116):

1. Einleitung
 - a) Kurze Zusammenfassung des historischen Ereignisses (Wer?, Was?, Wann?, Wo?)
 - b) Erklären Sie die historische Frage!
 - c) Gibt es widersprüchliche Sichtweisen zur historischen Frage?
 - d) Formulieren Sie eine eigene Position oder Behauptung zur historischen Frage!
2. Unterstützender Absatz 1 und 2
 - a) Stärkstes Argument (= Geben Sie ein Argument an, das Ihre Position unterstützt!)
 - b) Zitieren Sie (= Beispiele aus den Quellen auswählen, die Ihr Argument unterstützen; Geben Sie an und beachten Sie, von wem und woher die Quelle stammt! Sie können auch Aussagen von Historikern nutzen.)
 - c) Erklären Sie (= Was meint ihr Quellenbeleg bzw. die Aussage des Historikers und wie unterstützt er/sie Ihr Argument?)
3. Widerlegender Absatz (ähnliche Handlungen wie unter 2.)
4. Schlussfolgerung/historisches Urteil
 - a) Vergleichen Sie die von Ihnen genannten Argumente und Belege und wägen Sie diese gegeneinander ab!
 - b) Schreiben Sie eine abschließende Antwort auf die historische Frage! Nutzen Sie dabei Qualifizierungen (z. B. vermutlich, wahrscheinlich, sicher, durchaus...) für ihre Antwort.

Diese Textstruktur hat Elemente, die argumentativen Textstrukturen aus dem Fach *Deutsch* ähneln, wie z. B. die Positionierung, Pro-Argumente und Kontra-Argumente. Sie ähnelt in ihrem Aufbau jedoch nicht einer Argumentation mit einer Überzeugungsfunktion, da die Anordnung der Argumente für die Überzeugung des Adressaten ungeeignet scheint (stärkstes Argument z. B. zu Beginn aufzuführen und die Ausführungen mit der Kontraseite zu beenden). Es ist aber auch nicht der Erörterung im Fach *Deutsch* ähnlich, da hier die eigene Position eigentlich erst durch das Abwägen der Argumente ermittelt werden soll.

Die Fragestellung im Schülerlabor war „Inwiefern hat die NS-Herrschaft Gefühle hervorgerufen, die das Zusammenleben von Juden und Nichtjuden entscheidend beeinflussten?“ (Mierwald 2020: 108). Die Intervention sah inhaltliche Vermittlungsphasen zum Thema der Fragestellung, sowie methodische Vermittlungsphasen vor (z. B. Quellenarbeit) und eine Phase, in der das fachspezifische Argumentieren vermittelt wurde. Die Intervention im Schülerlabor endete mit dem eigenständigen schriftlichen Verfassen der Argumentationen (Mierwald 2020: 116-117).

Mierwalds Konzeptualisierung des Argumentierens hat durch die Berücksichtigung von Gegenargumenten eine Nähe zu theoretischen Konzeptualisierungen des Argumentierens im Fach *Deutsch*. Ob diese Form aber dem tatsächlichen Argumentieren im Fach entspricht, wird durch die Studie nicht beantwortet und bleibt eine zu beantwortende Frage.

4.3.3.3.4 Internationaler Diskurs zum Argumentieren

In der englischsprachigen Forschungslandschaft lassen sich einige wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dem Argumentieren finden. Da es hier entsprechend mehr Erkenntnisse zum Argumentieren als im deutschsprachigen Raum gibt, sollen diese im Folgenden vorgestellt werden.¹³⁵

Wineburg (1991) mahnt z. B. an, dass Schüler*innen im Vergleich zu Historiker*innen anders über historische Belege bzw. Quellen denken und sich dies z. B. darin zeige, dass sie in Schulbüchern nach Antworten auf historische Fragen suchen würden, weil sie davon ausgingen, dass es immer eine (die) korrekte Antwort auf historische Fragen gäbe (Wineburg 1991: 84; bestätigend Britt/Agalinskas 2002: 495).¹³⁶ Greene (1994) bestätigt ebenfalls diese Annahme und spezifiziert, dass Schüler*innen beim Fach *Geschichte* eher an den Erwerb von Informationen und Fakten denken würden (Greene 1994: 91). Dies bestätigte sich auch in seiner Studie, in der Schüler*innen den Quellen vertraut hätten und sie als Informationsgrundlage nutzten (ebd.: 95).

De la Paz/Felton (2010) stellen heraus, dass die Fächer jeweils ganz unterschiedlich Anforderungen an die Textproduktion stellen und diese Anforderungen noch nicht empirisch erforscht wurden:

Little attention has been given to the question of how argumentative writing in a specific discipline might place additional demands on the writer. For example, document-based writing in history requires a host of strategies for reading texts with rhetorical purposes in mind. To write such an essay, students must be able to represent the arguments that they encounter across documents, compare documents to examine and critique competing claims, and weave together evidence to construct their own line of argument. (De la Paz/Felton 2010: 175)

Diese Fachspezifika werden jetzt jedoch zunehmend in den Blick genommen. In diesem Zuge entstand auch der einflussreiche Ansatz „historical reasoning“ (van Drie/van Boxtel 2008; van Drie/Braaksma/van Boxtel 2015), dem es darum geht, im Fach *Geschichte* den argumentativen Umgang mit historischen Fragestellungen zu fördern. Die niederländischen Geschichtsdidaktiker*innen van Drie, Braaksma und van Boxtel beschäftigen sich deshalb mit dem Argumentieren im Fach *Geschichte*, da sie das historische Denken und historische Begründen als zentrale Lernziele des Faches ansehen und es ihrer Ansicht nach nicht

¹³⁵ Der Begriff der Narration wird hier m. E. selten verwendet. Anzumerken ist ferner, dass die englischsprachige Forschung sehr kognitionspsychologisch geprägt ist. Die deutschsprachige Forschung hingegen theoretischer vorgeht.

¹³⁶ „Historians seemed to view texts not as vehicles but as people, not as bits of information to be gathered but as social exchanges to be understood“ (Britt/Agalinskas 2002: 83)

mehr Schwerpunkt sein sollte, dass Schüler*innen Daten, Fakten, Ereignisse oder wichtige Personen auswendig lernen (van Drie/Braaksma/Boxtel 2015: 124). Sie sprechen allerdings nicht vom historischen Argumentieren, sondern von „historical reasoning“, worunter sie „an activity in which a person organizes information about the past in order to describe, compare, and/or explain historical phenomena“ (van Drie/van Boxtel 2008: 89) verstehen. Interessant ist, dass van Drie/van Boxtel (2008) „historical reasoning“ mit den Handlungen *beschreiben*, *vergleichen* und *erklären* definieren (ebd.: 90). Sie versuchen, diese Handlungen näher zu beschreiben, indem Sie ausführen, was die Schüler*innen tun, wenn sie beschreiben, vergleichen oder erklären: They „ask[.] historical questions, contextualize[.], make[.] use of substantive and meta-concepts of history, and support[.] proposed claims with arguments based on evidence from sources that give information about the past“ (ebd.). Sie sprechen in ihrem Text also von der Verwendung von Argumenten oder dem Argumentieren und sehen es folglich als eine Art integralen Bestandteil von beschreiben, vergleichen und erklären an. Es scheint aber, dass sie ein monologisches Verständnis vom „historical reasoning“ haben, da es keine Diskursivität oder Adressatenorientierung zu geben scheint. M. E. könnte dies bereits auf einen entscheidenden fachspezifischen Habitus hindeuten: Erklären als eine Form des Argumentierens. Einige Forscher*innen haben dies mit ihren Ergebnissen m. E. auch andeuten können, wenn die Textprodukte der Probanden eher beschreibende Züge hatten oder eher Fakten darstellten. Dies könnte evtl. – wie es zum Teil behauptet wird – in den mangelhaften Fähigkeiten der Probanden begründet liegen, oder aber darin, dass sie lediglich eine Form resp. Praktik des Argumentierens im Fach *Geschichte* reproduzierten. Anstatt vom a priori festgelegten idealtypischen Argumentieren von Experten auszugehen, um dann natürlich festzustellen, dass die Schüler*innen nicht die gleichen Fähigkeiten zeigen, sollte in der Forschung vielleicht von dem ausgegangen werden, was die Schüler*innen tun und können. Genau dies – vom gesamten Unterrichtsdiskurs ausgehende Rekonstruktion des Argumentierens in den Fächern – soll im Rahmen dieser Studie gemacht werden.

Van Drie/Braaksma/van Boxtel (2015) heben anders als van Drie/Boxtel (2008) aber hervor, dass sie in einer vorausgehenden Studie festgestellt hätten, dass die Schüler*innen beim Schreiben insbesondere Schwierigkeiten im Bereich der Gegenargumentation, der Kontextualisierung und der Verwendung von Meta-Konzepten hatten (van Drie/Braaksma/van Boxtel 2015: 124). Hier scheint nun eine dialogische Konzeptualisierung genutzt zu werden. Sie begründen die Schwierigkeiten damit, dass Geschichtslehrer*innen häufig das Schreiben nicht im Unterricht thematisieren und keine Hinweise oder Hilfestellungen zum Schreiben von Texten geben. Ihr Fokus liege in der Regel auf dem Inhalt (van Drie/Braaksma/van Boxtel 2015: 124). In den Niederlanden sei ein häufiges Argument, dass die Vermittlung des Schreibens von Texten dem Erst-

spracheunterricht obliegt (ebd. 2015: 125). Ihrer Vermutung liegt m. E. der explizite Unterrichtsdiskurs, insbesondere der explizite mündliche wie schriftliche lehrerseitige Input zugrunde. Außer Acht lassen sie jedoch den impliziten Unterrichtsdiskurs und die implizite Vermittlung von Sprachhandlungen durch rezeptives Modelllernen. So gibt Greene z. B. zu bedenken, dass die Schulbücher im Fach *Geschichte* einer „tradition of archivism“ folgen (1994: 92). Und obwohl Studien zeigen, dass ein Transfer von Fähigkeiten aus dem Erstspracheunterricht in andere Fachkontexte selten realisiert wird (Husemann 2020), wird der fachliche Habitus kaum als Ursache betrachtet.

In der Studie von 2015 überprüfen van Drie/Braaksma/van Boxtel, ob die fachspezifische Schreibförderung die historischen Begründungen der Schüler*innen verbessert und/oder ob die L1-Schreibförderung dies tut. Die Schreibaufgabe lautet:

to write an argumentative letter to the foundation House of Democracy that planned to organize an exhibition on the development of Dutch democracy. In their letters students had to make a case for the person or event they thought was most significant for the development of Dutch democracy. (Drie/Braaksma/van Boxtel 2015: 131)

Was die Forscher*innen in ihrer Studie jedoch nicht tun, ist eine fächervergleichende Rekonstruktion des Argumentierens. Auch sie gehen von einem Vorverständnis hinsichtlich des „historical reasoning“ aus, ohne zuvor empirisch ermittelt zu haben, was „reasoning“ im Fach *Geschichte* eigentlich bedeutet.

De la Paz führte eine Interventionsstudie durch, die aus der Vermittlung von historischem „reasoning“ und der Vermittlung von argumentativem Schreiben bestand. Die Texte der Schüler*innen wurden nach ihrer Überzeugungskraft von Ratern beurteilt. Die Rater sollten die Essays nach folgenden

Summary of Argument Structure Variables

Variable	Description and example (italicized)
Claim	An opinion, premise, or evaluation. ^a <i>“The U.S. government should not have wanted Mexican land because all this resulted in a war.”</i>
Rebuttal	Claim for the opposing point of view, recognized in context (i.e., immediately following a claim). ^b In response to the above claim, <i>“However, it could be said that Mexico is the one responsible for the war because it wanted its monarchy back.”</i>
Alternative solution	Suggests a different solution to the problem from a previous claim. ^c <i>“If the Americans didn’t like the Indians, they could have just moved along instead of bothering the Indians and also bringing them diseases.”</i>
Countered rebuttal	The writer restores his or her original claim by challenging the rebuttal. ^d In response to the above claim and rebuttal, <i>“But I think that if the U.S. didn’t want Mexican land, Mexico wouldn’t have wanted to be in this war.”</i>
Justification	Factual evidence, data, truths, or specific examples that strengthen claims. ^e <i>“Andrew Jackson wanted to move the Indians so Whites could live there.”</i>
Warrant	Explanations to the reader to validate the link between a claim and its support. ^f <i>“How would a congressman know more about Indians than missionaries living with them?”</i>
Constraint	Specifies circumstances under which a claim is true. ^g <i>“I think that the U.S. was responsible for the U.S.–Mexican War even though the U.S. President sent a negotiator.”</i>
Nonfunctional	Off-topic comments. ^h <i>“I know you would not like it very much.” “This information might not be true, but it’s my own opinion.”</i>

Abbildung 16: Argumentstruktur (de la Paz 2005: 148)

Gesichtspunkten beurteilen: „the clarity of the claim, plausibility of reasons, extent and reasonableness of supporting comments, consistency of the argument, and overall organization” (de la Paz 2005: 147). Das finale Urteil hat dann die Güte der Überzeugungskraft dargestellt. Strukturell wurden u. a. folgende Bestandteile erhoben: „claim, rebuttal, alternative solution, countered rebuttal, justification (data and backing), warrant, and constraint” (de la Paz 2005: 148). Die strukturellen Bestandteile definiert de la Paz wie folgt (vgl. Abb. 16):

Zuletzt wurde noch die Akkuratheit bestimmt. Es wird deutlich, dass de la Paz ein dialogisches Verständnis vom Argumentieren hat, da der Leser in den Definitionen berücksichtigt wird (z. B. bei *warrant*) und *rebuttal* als Gegenposition definiert sowie von *constraint* abgegrenzt wird. Diese Elemente sind different zu den Elementen im Toulmin-Modell und zeigen eine dialogische Fundiertheit. Es wird aber auch deutlich, dass die Studie eine klare Vorannahme über das Argumentieren bzw. „reasoning“ in Geschichte hat, obwohl es bisher keine Studie gibt, die das historische Argumentieren von Schüler*innen rekonstruiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Experimentalgruppe überzeugendere, längere und akkuratere Argumentationen im Posttest verfasste, aber sie zeigte auch, dass die Argumentationen keine Bezüge zu den Quellen herstellten, sie nicht zitierten oder ähnliches (de la Paz/Felton 2010: 175).

Die Studie von de la Paz/Felton (2010) hat ein ähnliches Design wie die Studie von de la Paz (2005). Sie war jedoch ausgelegt für die 11. Jahrgangsstufe. Die Schülertexte wurden zudem nach anderen Maßstäben analysiert. So wurde nach eigenen Angaben z. B. das Modell von Toulmin als Grundlage für die Strukturanalyse genutzt (de la Paz/Felton 2010: 185), dieses wurde jedoch adaptiert, um verschiedene Kompetenzstufen entwickeln zu können. Das Stufenmodell (Abb. 17) enthält jedoch das Element Gegenargument (so wie bei Mierwald 2020), das so nicht in dem Modell von Toulmin zu ermitteln ist. Die Autor*innen fassen den Begriff *rebuttal* (Ausnahmebedingung) also weiter, reflektieren dies allerdings nicht.

Table 4
Levels of argument quality.

Level 1	Level 2	Level 3	Level 4
<i>Claims</i> No claim is advanced	Claim appears in a list or quote without explanation	Claim is paraphrased, explained or grounded in a historical quote	Claim builds on or substantiates another claim
<i>Rebuttals</i> No opposing claims are presented	Opposing claims are presented but not addressed	Opposing claims are addressed with simple counter-claims	Opposing claims are addressed with elaborated counter-claims or critique

Abbildung 17: Qualitätslevel (de la Paz/Felton 2010: 185)

Interessant ist ihr entwickeltes Qualitätsstufenmodell. Da die Autor*innen davon ausgehen, dass Lerner oftmals Erklärungen anstatt Argumente nutzen, um ihre Behauptung zu stützen, nehmen sie die Erklärung als eine mittlere Qualitätsstufe an: „Thus, the rationale for the levels of quality in our coding scheme is based on evidence that elaborating claims with explanations is an inter-mediary stage towards developing the ability to substantiate” (2010: 185). Fraglich bleibt, ob diese Qualitätsstufen auch mit Entwicklungsstufen einhergehen.

Für die vorliegende Studie sehr interessant sind die Überlegungen und Forschungsergebnisse von Caroline Coffin (2006) zur linguistischen Erfassung des historischen Diskurses. Die Überlegungen haben m. E. im deutschsprachigen geschichtsdidaktischen Diskurs wenig Beachtung gefunden. Coffin nimmt eine systemisch-funktionale Perspektive hinsichtlich „discourse domains“ ein. Sie grenzt dabei die historischen Genres *Erklären* (Explaining Genres) vom *Argumentieren* (Arguing Genres) und dem *Nacherzählen* (Recording Genres) ab. Interessant ist, dass Coffin ebenfalls von einer Art Progression ausgeht und das Erklär-Genre hierbei die Zwischenstufe einnimmt. Sie gibt jedoch zudem an, dass jede Argumentation auch nacherzählende wie erklärende Elemente enthalten kann, weshalb sich hier eine Ähnlichkeit zu Feilkes Textprozeduren-Überlegungen (2014) zeigt.

Zum Erklären gehören nach Coffin „factorial and consequential explanations“ (2006: 67). Nach Coffin besteht die Funktion dieser Texte darin, vergangene Ereignisse durch die Untersuchung von Ursache und Wirkung zu erklären (vgl. ebd.). Die erste Variante stellt Faktoren dar, die zu einem bestimmten Ereignis geführt haben. Bei der Erklärung von Konsequenzen werden hingegen die Auswirkungen eines bestimmten Ereignisses betrachtet (Coffin 2006: 78-79). Bei dem Arguing-Genre sieht Coffin die Funktion im Überzeugen (ebd.: 77). Sie ordnet hier die Formen „Exposition“, „Discussion“ und „Challenge“ (ebd.) zu. Die „Exposition“ beinhaltet, dass die Validität einer Interpretation der Vergangenheit belegt wird (ebd.: 78). Als Beispielaufgabe nennt Coffin folgende Aufgabenstellung: „How far was overproduction the cause of the Depression in the USA?“ (ebd.). Die Diskussion ist analytisch nach Coffin, weil hier unterschiedliche Argumente und Beweise untersucht und abgewogen werden, bevor eine Position entwickelt wird (ebd.: 80). Als Beispielaufgabe nennt Coffin: „The 1920s was a decade of hope. Discuss“ (ebd.). Als letzte Argumentationsform führt Coffin „The challenge“, bei dem gegen eine bestimmte Interpretation argumentiert wird (ebd.: 83). Auch Coffin stellt im Rahmen ihrer Schulbuchanalyse fest, „arguing genres are surprisingly infrequent“ (Coffin 2006: 87). Ob diese Ergebnisse auch auf deutschsprachige Lehrwerke im Fach *Geschichte* zutreffen, wird im Rahmen dieser Arbeit untersucht werden.

4.3.3.4 Zusammenfassung: Argumentieren im Fach Geschichte

Insgesamt kann festgestellt werden, dass es im Hinblick auf das Erforschen des Schreibens im Fach *Geschichte* einen Schwerpunkt in der Ausführung von Interventionsstudien (z. B. De la Paz 2005, De la Paz et al. 2014, van Drie/Braaksma/van Boxtel 2015; Mierwald 2020; Husemann 2020) gibt. Diese Studien haben zwar immer gezeigt, dass eine bestimmte Förderung zu besseren Schreibleistungen führt, aber bislang mangelt es an der Erforschung der Unterrichtsrealität. Es fehlen zum einen gesicherte Erkenntnisse über die Entwicklung der (argumentativen) Schreibfähigkeiten von Schüler*innen im Fach *Geschichte* und zum anderen bringen die Forscher*innen oftmals eine bestimmte Annahme über z. B. historische Erklärungen oder Argumentationen mit

ins Feld. So z. B. de la Paz, wenn sie feststellt, dass nach der Intervention die Schüler*innen überzeugendere Argumentationen verfasst haben (2005: 135), wobei noch fraglich ist, ob die Funktion einer historischen Argumentation wirklich die Überzeugung eines Adressaten ist. So wie es Handro 2013 und auch 2015 zusammenfasst, ist in der geschichtsdidaktischen Forschung das sprachliche Handeln von Schüler*innen und Lehrer*innen nach wie vor ein Desiderat (2013: 327; 2015: 9). So muss festgehalten werden, dass die Operatoren (Stellung nehmen, Diskutieren, Erörtern etc.) sowie die Textsorten (Rede, Essay, Zeitungsartikel etc.), die im Fach genutzt sowie verfasst werden, noch nicht konzeptualisiert wurden und zudem die sprachlichen Handlungen auf Satzebene noch nicht trennscharf von den (Textsorten) betrachtet werden. Wenn eine Aufgabe den Operator *Erklären* verwendet, dann sollen die Schüler*innen eine Erklärung (Textsorte) verfassen. Diese Textsorte setzt sich dann aus verschiedenen sprachlichen Handlungen zusammen. Z. B. könnte innerhalb der Erklärung etwas verglichen werden („x ist größer als y“). Es handelt sich aber trotzdem, um eine Erklärung und nicht um einen Vergleich. Ausschlaggebend ist bei der Bestimmung von Textsorte m. E. unter anderem die zugrundeliegende Textfunktion. Diese wird im geschichtsdidaktischen (insbesondere im deutschsprachigen Raum) Diskurs noch zu wenig berücksichtigt, weshalb Handlungen wie Erzählen, Argumentieren und Erklären im Fachdiskurs noch keine richtige Trennschärfe aufweisen.

Die vorliegende Studie setzt sich deshalb mit dem schriftlichen Unterrichtsdiskurs¹³⁷ auseinander und versucht Einblicke in das schriftliche Handeln von Schüler*innen im Fach *Geschichte* zu bekommen. Entwicklungsphänomene zu bestimmen, ist kein vordergründiges Ziel dieser Arbeit, was auch zu bestimmten erhebungsmethodischen Entscheidungen geführt hat, aber evtl. lassen sich Entwicklungstendenzen in den Ergebnissen abbilden, die es dann natürlich noch zu verifizieren gilt.

4.4 Erkenntnisse zum Argumentieren im Fächervergleich

Die vorherigen disziplinspezifischen Betrachtungen des schriftlichen Argumentierens haben gezeigt, dass es bisher an einer Erforschung der Unterrichtsrealität fehlt. Gleichzeitig reicht es aber für die Rekonstruktion einer Praktik auch nicht aus, nur einen Unterrichtsdiskurs zu untersuchen, da nur durch die Ermittlung der Feldgrenzen eine Praktik erfasst werden kann. Hierfür ist die vergleichende Untersuchung von literalen Ereignissen notwendig. Deshalb soll nun im Folgenden ermittelt werden, ob es bereits fächervergleichende Studien zum Argumentieren und dementsprechende Erkenntnisse gibt.

¹³⁷ Gleichzeitig ist aber auch gerade im Fach *Geschichte*, als ein lange Zeit als mündlich konzeptualisiertes Fach, der mündliche Unterrichtsdiskurs ein erkenntnisreiches Forschungsfeld. Denn letztendlich spielt das Unterrichtsgespräch und der Lehrervortrag und die dadurch entstehende (gemeinsame) Re-Konstruktion von Vergangenheit eine zentrale Rolle, wenn es um die Frage des Geschichtsbewusstseins und der historischen Sinnbildung mithin um historisches Lernen geht.

Zunächst werden Studien zur Sprache im Fach betrachtet. In Beiträgen zur Sprache im Fach gilt als Konsens, dass sich die Sprache je nach (Schul-)Fach unterscheidet (vgl. z. B. Thürmann/Vollmer 2017: 229; Kniffka/Roelcke 2016: 60). Bei der Untersuchung von Fachsprachen werden jedoch vorrangig die sprachlichen Gemeinsamkeiten – u. a. in Hinblick auf Transfermöglichkeiten – auf Wort-, Satz- und Textebene unter einer funktionalen Betrachtungsweise ermittelt (so z. B. Ohm/Kuhn/Funk 2007; Michalak/Lemke/Goeke 2015; Kniffka/Roelcke 2016). Die Diskursebene wird lediglich nachrangig betrachtet. Sprachliche Handlungen im Fach können so allerdings nicht adäquat erfasst werden (vgl. auch Thürmann/Vollmer 2017: 303-304), denn die fachliche Praktik, die Fachkultur, mithin der Habitus des Faches (im Sinne Bourdieus 1987a) wird so unangemessen neutralisiert.

Es gibt nur wenige Studien, die spezifisch das Argumentieren und dessen sprachliche und textuelle Ausprägungen in verschiedenen Fächern vergleichen. Dies sind z. B. Stevens et al. (2005) für die Fächer *Geschichte* und *Naturwissenschaften*, Heitmann et al. (2014) und (2017) für den Vergleich von *Naturwissenschaften* und *Deutsch* und Weiß (2016) für die Fächer *Religion* und *Biologie*. Beide Studien beschränken allerdings ihre Analysen der literalen Ereignisse auf die Textoberfläche – die diskursive Ebene, mithin der größere kommunikative Kontext – wird nicht ausreichend betrachtet. Zumal der Kontext auch in beiden Fällen durch das Setting der Studien nicht der Unterrichtsrealität entspricht, so dass die Praktiken des Argumentierens nicht adäquat erfasst werden können.

Stevens et al. (2005) untersuchen fächervergleichend das mündliche Argumentieren im Fach *Geschichte* und in den *Naturwissenschaften*. Sie erläutern zu Beginn ihres Beitrages ihre Vorannahmen über unterschiedliche Praktiken innerhalb der Fächer und grenzen sich damit von der Annahme Vollmer/Thürmanns ab. Sie verdeutlichen Ihre Annahme anhand eines Beispiels zu fachlich angemessenen Erklärungen:

Studies of adult disciplinary practice suggest that cause—or, more precisely, causal explanation—refers to different practices in science and history because different epistemic criteria apply. For example, single-source causal explanations are typically sought in science and valued as elegant, whereas in history single-source explanations are typically distrusted; historical explanations posed in terms of multiple causation are generally regarded as more sophisticated, since they are viewed as better representing the ontology of historical events. (Stevens et al. 2005: 142)

Es wird dabei deutlich, dass sie die Unterschiede vor allem inhaltlich (Anzahl der Gründe) sehen. Für ihre Studie haben sie Material und Fragen entwickelt, die die Schüler*innen aus Klasse 5 und 6 zum mündlichen Argumentieren innerhalb von Gruppen und innerhalb des Plenums anregen sollten. Sie erhoben audio-visuelle Daten. Analysiert haben sie zum einen die Bedeutung, die Schüler*innen den Begriffen *Ursache*, *Theorie*, *Argument* und *Beweis* zuweisen und zum anderen die Struktur, die die monologischen und dialogischen Argumentationen haben. Sie haben zudem ein interdisziplinäres Setting kreiert, indem sie

den Schüler*innen die Aufgabe gaben über „spontaneous generation, a hypothesized biological process vigorously debated in the late 17th century“ (Stevens et al. 2005: 144) zu sprechen.

Heitmann et al. (2014) untersuchen die Argumentationsfähigkeit von Schüler*innen der 10. Jahrgangsstufe in *Naturwissenschaften* und in *Deutsch* im Rahmen eines paper-pencil-tests. Zudem ermitteln sie die Fähigkeiten des *formal-reasonings* der Schüler*innen. Dabei wird davon ausgegangen, dass es beim Argumentieren textuelle Gemeinsamkeiten gibt: „the mechanism of argumentation is rather similar for both domains“ (2014: 3153).

Die Wissenschaftler*innen wählten ein offenes Aufgabenformat zur Erfassung der Fähigkeiten und stellten den Schüler*innen Informationen zu den Themen zur Verfügung. Als naturwissenschaftliche Frage, sollte entschieden werden, ob eine Solaranlage auf einem Dach installiert werden soll oder nicht. Für das Fach *Deutsch* sollte ein Artikel für ein Magazin und ein Brief an Eltern/Teenager verfasst werden, ob sich der Teenager ein Tattoo stechen lassen sollte. Fokus der Analysen war in beiden Fällen die Qualität der Argumentation, die basierend auf der Analyse des Inhalts bestimmt wurde (Heitmann et al. 2014: 3155-3156). Die Analyse in den Naturwissenschaften ging dabei allerdings vom Inhalt der Argumentation aus und berücksichtigte die Qualität der Argumentation hinsichtlich der Adäquatheit, der Akkuratheit und der Anzahl der Argumente (ebd.: 3155):

- Akkuratheit bedeutet, dass die Argumente fachlich richtig sind.
- Adäquatheit bedeutet, dass die Argumente richtig als Pro- oder Contra-Argument identifiziert wurden.
- Anzahl: Hier wurde gewertet, ob min. ein Pro- und ein Contra-Argument aufgeführt wurden.

Jedes Item wurde anhand von Indikatoren separat gerated (18 Rater*innen). Für die Texte im Fach *Deutsch* wählten sie jedoch andere Bewertungsmaßstäbe. Hier wurde holistisch gerated (7 Rater*innen). Dabei wurde ein Rating genutzt, das fünf Level hatte. Jedes Level behandelte den Text des Probanden insgesamt bezüglich des Inhalts (z. B. Auswahl von guten Beispielen, um Argumente zu stützen), der sprachlichen Korrektheit (z. B. Grammatik und Zeichensetzung) und des Stils (Textstruktur und Angemessenheit der Wörter). (Heitmann et al. 2014: 3156)

Um Level 5 zu erreichen, mussten die Proband*innen eine begründete Stellungnahme aufführen, die durch richtige und schlüssige Pro- und Kontra-Argumente hergeleitet wurde. Der Text musste abwechslungsreich und mit den angemessenen Diskursmarkern versehen sein. Zudem wurde noch die Kompetenz *formal reasoning* gemessen. Hierfür wurde ein Multiple-Choice-Test entwickelt. (ebd.: 3156). Interessant in dieser Studie sind aber vor allem die Ergebnisse der qualitativen Analyse.

So zeigte sich, dass die Proband*innen in den *Naturwissenschaften* häufiger als im Fach *Deutsch* keinen kohärenten Text produzierten, sondern oftmals lediglich Aufzählungen vornahmen. Es zeigte sich auch, dass in den *Naturwissenschaften* häufiger nur linear (für eine Position) argumentiert wurde als im Fach *Deutsch* (Verwendung von Gegenargumenten in den *Naturwissenschaften* im Vergleich zu *Deutsch*: 7% zu 31%). Die Wissenschaftler*innen stellten zudem eine moderate Korrelation zwischen den argumentativen Kompetenzen in den Fächern fest (ebd.: 3159). Das bedeutet, dass Probanden, die gut in *Deutsch* argumentieren konnten, auch in der Regel gut in den *Naturwissenschaften* argumentieren konnten. Die Wissenschaftler*innen schließen daraus, dass es eine gemeinsame Grundlage des Argumentierens gibt. Die Wissenschaftler*innen fanden aber auch Aspekte, die fachspezifisch zu sein scheinen. So ergab sich eine Korrelation zwischen der Fähigkeit zum *formal reasoning* und den argumentativen Kompetenzen in den *Naturwissenschaften* im Vergleich zu den Kompetenzen im Fach *Deutsch*:

In summary, our results showed that students with a high score on the reasoning test performed better in argumentation in science than in first- language education. This is further evidence for the distinguishability and uniqueness of the two types of argumentation (ebd.: 3160)

Ein weiterer Fund ist, dass nur wenige Schüler*innen sprachlich das Abwägen markiert (Heitmann et al. 2014: 3162) haben, und wenn sie es taten, dann nur in *Deutsch*. Deshalb konnten die Forscher nicht untersuchen, welche Gewichtung die Probanden ihren Argumenten gaben. Sie konnten die Argumente nur zählen.

Problematisch ist, dass die Texte in den Fächern unterschiedlich bewertet wurden. Zudem ist problematisch, dass die Aufgaben extra für den Test entwickelt wurden (also nicht der Unterrichtsrealität entsprachen), und die Autoren geben selbst an, dass Unterschiede beim Argumentieren auch an dem unterschiedlichen Vorwissen bezüglich der Themen (Tattoos und Solaranlagen) liegen könnte (Heitmann et al. 2014: 3164).

In einer Folgestudie betrachten

Ebenfalls fächerübergreifend betrachten Heitmann et al. (2017) das Argumentieren. Die Autoren untersuchen die Einstellung von Schüler*innen (zwischen 14 und 18 Jahren) zu zwei Merkmalen von Argumentationen (Fakten und Diskursivität) (Heitmann et al. 2017: 2) in naturwissenschaftlichen und in sprachlichen Fächern. Ihre Annahme dabei ist, dass unterschiedliche Einstellungen bezüglich der Fächer auf bestimmte bzw. unterschiedliche „disciplinary school cultures“ (ebd.: 3) hinweisen. Sie führten eine quantitative Fragebogenstudie, sowie eine qualitative Studie durch, in der Schüler*innen die Aufgabe bekamen, zu erklären, was von ihnen verlangt wird, wenn sie in *Naturwissenschaften* oder im *Deutschunterricht* argumentieren sollen (ebd.: 7). Die Ergebnisse zeigen,

dass die Schüler*innen im naturwissenschaftlichen Unterricht von einem stärkeren Fokus auf Fakten und im Deutschunterricht von einem stärkeren Fokus auf Diskursivität ausgehen (Heitmann et al. 2017: 8ff.). Problematisch bei Fragebogenstudien ist natürlich immer, dass bestimmte Vorgaben in den Fragen enthalten sind, die die Probanden in ihren Antwortmöglichkeiten einschränken. Ob man auf diese Art und Weise also wirklich „Annahmen“ der Probanden oder nicht viel mehr die Bestätigung der eigenen Annahmen erhält, wäre zu diskutieren. Entscheidender ist aber, dass bei der qualitativen Studie davon ausgegangen wird, dass das Wissen zum Argumentieren explizierbar ist. Beim Wissen zum Argumentieren – gerade in anderen Fachkontexten – handelt es sich aber m. E. um eine Art *Wissen 3* nach Neuweg (2002), das zu einem großen Teil implizit und deshalb gerade nicht verbalisierbar ist (vgl. Neuweg 2002: 71). Gleichzeitig deuten die Ergebnisse aber daraufhin, dass die Fächer von den Schüler*innen anders wahrgenommen werden, was tatsächlich auf einen unterschiedlichen Habitus deuten könnte.

Weiß (2016) versucht in seiner Habilitationsschrift, zu überprüfen, ob und wie Schüler*innen, die die Fächer *Religion* und *Biologie* in der gymnasialen Oberstufe besuchen, fachspezifisch und/oder fächerübergreifend argumentieren, wenn sie durch einen Impuls angeregt, die Rolle eines Theologen oder eines Evolutionstheoretikers zum Thema *Schöpfung und Evolution* einnehmen.¹³⁸ Mit der Studie wird versucht, Erkenntnisse über das Argumentationspotenzial von Schüler*innen im Alter von 16 bis 18 Jahren zu erzielen.

Diese Potenzialanalyse ist inhaltlichen und, in Bezug auf Lehr- und Lernprozesse, fachdidaktischen Überlegungen zur methodischen Gestaltung von Gesprächen/Diskussionen/Diskursen mit Jugendlichen bzw. Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe vorgelagert. (Weiß 2016: 41)

Die Studie von Weiß will eruieren, „ob und wie, also aus welchen Fragehorizonten und fachwissenschaftlichen Kontexten heraus sich Schülerinnen und Schüler zum Thema Schöpfung und Evolution argumentativ äußern bzw. welche Argumente sie dazu verwenden“ (ebd.: 41). Seine übergeordnete Forschungsfrage lautet: „Wie argumentieren Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe in den Fächern Evangelische Religion und Biologie zum Thema Schöpfung und Evolution?“ Er betrachtet dabei drei Subfragen und versucht zunächst formal zu ermitteln, ob sich fachspezifische und/oder fächerübergreifende Argumentationsmuster identifizieren lassen und schließlich unter einer inhaltlichen Perspektive, ob es einen „Zusammenhang zwischen der Musterverwendung und dem Inhalt Schöpfung und Evolution“ (ebd.: 43) gibt. M. E. wird jedoch auch bei der Betrachtung der ersten beiden Fragen inhaltlich klassifiziert, da die Aussagen der Schüler*innen in fachspezifisch oder fächerübergreifend eingeordnet werden.

¹³⁸ Die Texte sind online unter: www.v-r.de/weiß_argumentationen einzusehen.

Als Analyseinstrument wurde die Typologie kontextabstrakter Argumentationsmuster nach Kienpointer (1992) ausgewählt. Wie auch die Ansätze zur Analyse von Argumentationen, die auf dem Toulmin-Schema beruhen, geht Kienpointer von einem formalen, kontextunabhängigen, dreigliedrigen Grundschema aus: Über eine Schlussregel wird es ermöglicht, von einem Argument auf eine Konklusion zu schließen. Dabei klassifiziert Kienpointer nicht nach der Komplexität der Argumentation, d. h., er fragt nicht, aus wie vielen Elementen eine Argumentation besteht, sondern nach der Art der Verwendung der Schlussregel. Unter einem Argument ist in diesem Zusammenhang ein Grund zu verstehen, der für oder gegen die Konklusion angeführt wird bzw. werden kann (Kienpointer 1996: 75).

Die Texte wurden in einem ersten Analyseschritt in Textbausteine geteilt und diese Textbausteine wurden sodann als fachspezifisch oder fächerübergreifend gewertet, je nachdem, welcher Fachinhalt der Aussage zugrunde liegt (Weiß 2016: 245-246). Bei der Entscheidung wurden semantische Merkmale genutzt. So wurden zum Beispiel Begriffe wie *Gott*, *schöpfen*, *Adam und Eva* dem fachspezifischen-theologischen Bereich und Begriffe wie *Selektion* und *Mutation* dem fachspezifisch-biologischen Bereich zugeordnet (ebd.: 246). Fächerübergreifend wurden argumentative Passagen gewertet, wenn sie allgemein-naturwissenschaftlich bzw. allgemein-geisteswissenschaftliche Zusammenhänge darstellten (ebd.: 249). Als nächsten ebenfalls deduktiven Analyseschritt wurden dann den Passagen Argumentationsmuster zugeordnet, wobei die Typologie nach Kienpointer (1992) genutzt wurde.

Weiß geht zudem davon aus, dass die Funktion des Argumentierens das Überzeugen ist: „Wer argumentiert, will andere von seiner eigenen Position überzeugen. Mit dem Hervorbringen von Argumenten ist ein Urteil verbunden, welches die jeweiligen Standpunkte abwägt bzw. abgewogen hat“ (Weiß 2016: 41). Es ist jedoch fraglich, ob diese Funktion auch für das Argumentieren im Fach *Biologie* anzunehmen ist. Es ist zumindest nicht sinnvoll, einfach von der gleichen Funktion auszugehen, ohne dies zuvor empirisch überprüft zu haben.

Keine empirische Studie, aber einen theoretischen Fächervergleich nimmt Rezat (2010) vor. Rezat geht davon aus, dass das Argumentieren nicht nur eine fachspezifische, sondern auch eine fächerübergreifende Komponente hat (2010: 14). Sie thematisiert dann in dem Beitrag, wie eine fächerübergreifende Argumentationskompetenz in *Mathematik* und *Deutsch* gefördert werden kann. Rezat gibt an, dass im Mathematikunterricht der Schwerpunkt auf epistemisch-heuristisches Argumentieren gelegt werden würde. Dieser Meinungsbildungsprozess beim epistemisch-heuristischen Argumentieren bildet ihrer Meinung nach eine Grundlage für das persuasive Argumentieren. Deshalb schlägt sie

vor, Aufgaben zu entwickeln, „in denen die epistemisch-heuristische und sozial-kommunikative Funktion des Argumentierens integriert werden“ (ebd.: 15).¹³⁹

Insgesamt fehlt es auch im fächervergleichenden Diskurs an der Untersuchung der Unterrichtsrealität und der Rekonstruktion der literalen Praktiken unter Berücksichtigung des realen Kontextes. Zudem fehlt es an Studien, die nicht nur inhaltliche Aspekte, sondern insbesondere auch sprachliche Aspekte in der Analyse berücksichtigen. Um die Entwicklung eines Analyseinstruments, das all diese Aspekte berücksichtigt, soll es im folgenden Kapitel gehen.

¹³⁹ Beispielaufgabe: „Paula hat sich eine Rechenaufgabe ausgedacht. Die Aufgabe lautet: $813-795=$... Paula meint, dass die Aufgabe superschwer ist. Was hältst du davon? Schreibe Paula einen Brief!“ (Rezat 2010: 16).

5 Entwicklung eines kontextsensitiven Analyseinstruments

Eingangs (vgl. Kapitel 2) wurde festgelegt, dass im Rahmen dieser Studie das Argumentieren als literale Praktik gefasst wird. Dabei ist bei der Rekonstruktion von Praktik(en) entscheidend, dass sie nicht direkt erfasst werden können, sondern lediglich anhand von literalen Ereignissen (z. B. schriftlichen Schüler*in-entexten) rekonstruiert werden können. Diese literalen Ereignisse müssen jedoch analysiert werden, wobei eine linguistische Beschreibung der Merkmale sinnvoll ist, um das Ereignis möglichst exakt erfassen zu können. Durch diese Art der Beschreibung der Merkmale kann die zugrundeliegende Praktik rekonstruiert werden, ohne von vornherein bestimmte Merkmale der Praktik als gesetzt anzusehen. Im weiteren Verlauf sollen deshalb textlinguistische Überlegungen zur Beschreibung von Texten betrachtet werden, um ein für die Studie passendes Analyseinstrument zu entwickeln. Ziel dieser Arbeit ist es dabei nicht, die verschiedenen Textmodelle, die in der Geschichte der Textlinguistik je entwickelt wurden, vorzustellen und voneinander abzugrenzen, sondern ein für diese Studie dienliches Beschreibungswerkzeug zu entwickeln, um die Praktik(en) des Argumentierens rekonstruieren zu können. Der linguistische Beschreibungsapparat von Brinker/Cölfen/Pappert (2014) dient dabei u. a. als Gerüst, denn Brinker/Cölfen/Pappert stellen fest, dass ihre Kriterien letztendlich einen Orientierungsrahmen bieten, der je nach Untersuchungsgegenstand und -zweck ergänzt oder modifiziert werden kann (Brinker/Cölfen/Pappert 2014: 139). Zudem nehmen sie eine Unterscheidung in kontextuelle und strukturelle Merkmale vor, die der Definition der Praktik im Sinne der NLS dienlich zu sein scheint. Schließlich ist die Praktik maßgeblich durch kontextuelle (externe) Faktoren beeinflusst. Nach Brinker/Cölfen/Pappert sind Textsorten „kulturell geprägt, d. h. sie beruhen auf (einzel-)kulturellen Übereinkünften innerhalb von Kommunikationsgemeinschaften, die für ein geordnetes Miteinander handeln Routinen entwickelt haben, die sie zur Bewältigung kommunikativer Aufgaben verwenden“ (ebd.: 133). Dies ähnelt der Definition von literalen Praktiken.

5.1 Der Begriff *Textsorte* und Merkmale zur Bestimmung von Textsorten

In der Textsortenlinguistik besteht keine Einigkeit darüber, welche Merkmale einer Klassifikation von Textsorten zugrunde liegen sollten. Es gibt doch zu viele Phänomene, die zu klassifizieren wären und die man letztendlich nicht einheitlich klassifizieren kann. So ist die Erstellung einer einheitlichen Texttypologie noch in weiter Ferne (vgl. Brinker/Cölfen/Pappert 2014: 134). Einigkeit besteht aber darin, dass verschiedene Merkmale genutzt werden können, um Text(sorten) zu beschreiben und so auch voneinander abzugrenzen. Einige Textsortenlinguist*innen unterscheiden dabei zwischen externen Merkmalen (z. B. situativer Kontext und Textfunktion) und internen Merkmalen (z. B. Textstruktur und sprachliche Gestaltung) (vgl. Gansel/Jürgens 2009: 57; Vater 2001: 176). Es

hat sich in der Entwicklung der Textlinguistik herausgestellt, dass beide Perspektiven (intern und extern) zentral sind. Eine Bestimmung nur nach textinternen Merkmalen, wie grammatischen Merkmalen (z. B. bei Harweg 1968) oder semantischen Merkmalen (z. B. der Isotopieansatz nach Greimas 1971 oder der Thema-Rhema-Ansatz z. B. von Beneš 1973) wurde als genauso unzureichend erfasst, wie die alleinige Betrachtung der Textfunktion (bei Rolf 1993) oder die Betrachtung der situativen Merkmale (z. B. für gesprochene Texte: Schank/Schoenthal 1976). Die Unterscheidung nach externen und internen Merkmalen ist jedoch nicht unproblematisch, da sich auch externe Merkmale innerhalb des Textes wiederfinden können (Adamzik 2004: 57; Adamzik 2018: 236) bzw. die Trennung beider Kriterien nicht immer möglich ist. Gansel/Jürgens spezifizieren deshalb, dass es sich um dominant externe Kriterien handelt (Gansel/Jürgens 2009: 60). Trotz dieser Kritik, spricht doch einiges dafür, bestimmte Merkmale, wie den situativen Kontext und die Textfunktion als übergeordnet oder extern anzusehen, auch wenn sie sich in (internen) sprachlichen und textuellen Merkmalen widerspiegeln. Denn innerhalb eines Textes können ganz unterschiedliche sprachliche Handlungen mit unterschiedlichen Funktionen Verwendung finden. Aber sie sind immer (m. E.) in einen größeren – diskursiven Kontext – eingebettet. So kann eine Äußerung unterschiedliche Funktionen je nach kommunikativer Situation haben und andersherum kann ein und dieselbe Funktion durch ganz unterschiedliche Handlungen realisiert werden. All diese Handlungen sind aber der übergeordneten und damit externen Textfunktion als dienlich anzusehen. Erst in einem zweiten Schritt sollten dann sprachliche Merkmale und ihre Funktion auf Wort-, Satz- und Textebene betrachtet werden. Insbesondere im schulischen Kontext ist diese Unterscheidung von Textmerkmalen nach externen und internen Merkmalen sinnvoll, weil es „äußere“ Merkmale gibt – z. B. durch die Aufgabenstellung der Lehrperson –, die auf den zu verfassenden Text einwirken und ihn sozusagen von außen beeinflussen. Auch wenn dieser Einfluss dann im Text sichtbar wird bzw. werden kann. Und schließlich stimmt diese Unterscheidung auch mit der Ansicht der NLS überein, die die literale Praktik ebenfalls als beeinflusst durch kontextuelle Faktoren ansieht. Es könnte zudem sein, dass sich im schulischen Kontext die Handlungsziele der Aktanten voneinander unterscheiden, und dieses Phänomen könnte über eine Differenzierung nach externen und internen Merkmalen kenntlich gemacht werden.

Der Begriff *Textsorte* hat sich für Gebrauchstexte in der Alltagssprache durchgesetzt und lässt sich von dem literaturwissenschaftlichen Begriff *Gattung* abgrenzen (Gansel/Jürgens 2009: 65). Als eine der großen Schwierigkeiten in der Textlinguistik stellt sich jedoch die Bestimmung des Begriffs *Textsorte* heraus, mithin die Bestimmung des Abstraktionsniveaus des Begriffs. Diese Schwierigkeit zeigt sich auch in der Deutschdidaktik, da hier die Begriffe oftmals ohne Spezifizierung des Abstraktionsniveaus verwendet werden und unklar bleibt, ob

mit einem Begriff wie *argumentative Texte* eine Textklasse oder aber Textsorten gemeint ist bzw. sind. Einigkeit besteht in der Linguistik zwar weitestgehend darin, dass die Textsorte eine niedrige Klassifikationsstufe einnimmt (Gansel/Jürgens 2009: 65), aber trotzdem gibt es unterschiedliche systematische Klassifikationssysteme, die unterschiedliche Merkmale auf den verschiedenen Ebenen als relevant setzen. Ein Beispiel davon stammt von Heinemann/Heinemann (2002) und ist in Abbildung 18 dargestellt. In dieser Klassifikation wird deutlich, dass die Merkmale je nach Untersuchungsinteresse variieren können, so dass ganz unterschiedliche Klassifikationen entstehen können. Dadurch sind die Analysen und die Ergebnisse aber nicht mehr vergleichbar.

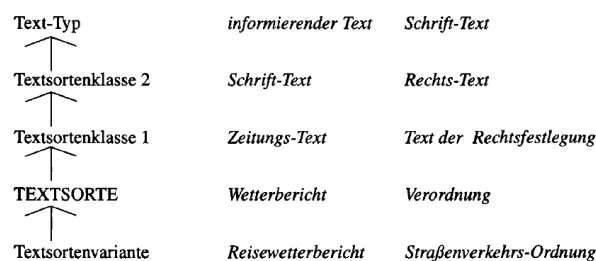


Abbildung 18: Klassifikationssystem nach Heinemann/Heinemann (2002: 143)

Das Klassifikationssystem von Gansel/Jürgens aus dem Jahr 2009 hat eine etwas andere Ordnung, zumindest in den höheren (abstrakteren) Niveaustufen. Außerdem ist die Definition der einzelnen Niveaustufen klar festgelegt (vgl. Abb. 19):

Systematische Kategorie	Textsortenlinguistik
Klasse	Textklasse: Medientexte
Ordnung	Textordnung: Journalistische Texte
Familie	a) Kernbereich b) Nicht-Kernbereich
Gattung ⁵	Textfamilie:
	a) Meinungstexte b) Anzeigentexte
Art	Textsorte:
	a) Kommentar b) Heiratsanzeige, Bekann- schaftsanzeige
	Textsortenvariante:
	a) Kurzkomentar b) Agentur-Heiratsanzeige

Abbildung 19: Klassifikationssystem nach Gansel/Jürgens (2009: 72)

Bei der Betrachtung der beiden Klassifikationssysteme wird jedoch deutlich, dass beide versuchen, kontextuelle Aspekte (z. B. in welcher Domäne ein Text genutzt wird: „Rechts-Text“) in die Klassifikation zu integrieren. Indem sie jedoch die Begriffe „Textklasse“ und „Texttyp“ verwenden, verstellen sie m. E. den Blick auf die kontextuellen Bedingungen und suggerieren eine allgemein gültige Textsortenbestimmung (DER Reisewetterbericht), die es aber eigentlich nicht gibt. Denn die kontextuellen Bedingungen führen dazu, dass es nicht die eine Textsorte (literale Praktik) gibt, sondern je nach Kontext unterschiedliche.

Brinker/Cölfen/Pappert nutzen ebenfalls den Begriff der *Textklasse*. Sie nutzen aber für die Bestimmung der Klasse die Textfunktion (2014: 140) und ermitteln

so fünf verschiedene Textklassen: Informationstexte, Appelltexte, Obligationstexte, Kontakttexte und Deklarationstexte (Brinker/Cölfen/Pappert 2014: 140). Diese Großklassen umfassen jeweils sehr viele verschiedene Texte, die dann erst durch situative sowie strukturelle Merkmale weiter ausdifferenziert werden.

Ähnlich wie Werlich (1975) nehmen auch Brinker/Cölfen/Pappert (2014: 133) zudem an, dass der konkrete Text (das konkrete Textprodukt) immer nur ein Exemplar einer Textsorte ist. Dies ist ganz im Sinne der NLS, die annimmt, dass das literale Ereignis lediglich eine beobachtbare Ausführung der Praktik ist.

Letztendlich erscheint es im Sinne der NLS sinnvoll, Textsorte und Textsortenvariante auf der Ebene der Praktik anzusiedeln und das Textexemplar auf der Ebene des literalen Ereignisses (vgl. Abb. 20). So wäre vorstellbar, dass in den Fächern die Textsorte (Praktik) Argumentation und die Textsortenvarianten Kommentar, Leserbrief, persönlicher Brief etc. genutzt werden. Alle anderen Aspekte, die in den Klassifikationssystemen aufscheinen, werden im Rahmen dieser Studie über die Bestimmung der externen (kontextuellen) Merkmale erfasst, so wie es Brinker/Cölfen/Pappert (2014) auch vorschlagen.

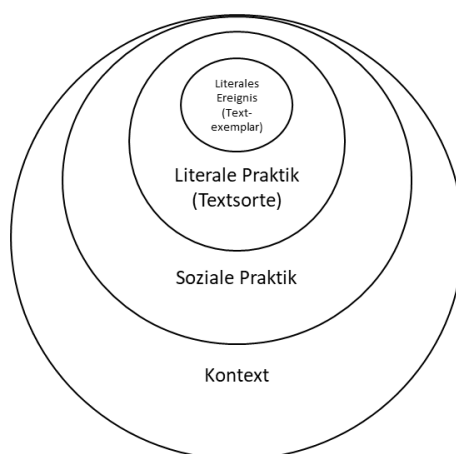


Abbildung 20: Visualisierung des Zusammenhangs von Textsorte und literaler Praktik

Obwohl Brinker/Cölfen/Pappert die Funktion als das Basiskriterium festlegen (2014: 140) und diese auch zuerst bestimmen (ebd.: 147), geben sie an, dass bei der Bestimmung der Funktion letztendlich die Kontextindikatoren dominant gegenüber den sprachlichen Indikatoren sind (ebd.: 94). Dieser Punkt ist entscheidend, denn wenn die Kontextinformationen entscheidend sind, dann müssten auch zunächst diese bestimmt werden, da diese dann einen Einfluss auf die Textfunktion haben könnten.

Es scheint folglich sinnvoll (auch im Sinne der NLS), den Kontext als Dominante zu setzen und kontextuelle Aspekte als Erstes in der Analyse der Textexemplare zu bestimmen, da diese alle weiteren Merkmale beeinflussen können. Ähnlich gehen Gansel/Jürgens mit dem „Kommunikationsbereich“ (2009: 70) vor. Entsprechend dieser Überlegungen wurde für die vorliegende Studie folgendes in Tabelle 9 aufgeführtes Analyseraster entwickelt.

Tabelle 9: Erste Variante eines Analyserasters zur Beschreibung literaler Ereignisse

Beschreibungsaspekt	Analysekategorien
Kontext	Fach
	Schreibauftrag (Impuls: <i>WAS</i> ; Adressat: <i>FÜR WEN</i>)
	Wissensstand: (Wissens-)Relation/-Verhältnis
	Wissensstatus
Funktion (<i>WOZU</i>)	Appell
	Erkennen
Struktur (<i>WIE</i>)	Funktion der kommunikativen Minimaleinheiten
Sprachliche Mittel (<i>WIE</i>)	Auf Satz- und Wortebene

Es werden vier verschiedene Kategorien im Rahmen der Kontextanalyse betrachtet. Zunächst wird festgestellt, um welches Fach es sich handelt. Der Schreibauftrag wird sodann bezüglich der Kategorien *WAS* und *FÜR WEN* analysiert. In einem nächsten Schritt wird ermittelt, welchen Wissensstand die Interaktanten hinsichtlich des zu verhandelnden Wissens haben und welchen Status das zu verhandelnde Wissen hat. Diese Kategorien und auch die weiteren Analysekategorien werden jeweils im Kapitel 8 operationalisiert.

5.1.1 Externe Merkmale: Der Kontext

Die Relevanz des Kontextes für das (Text-)Verständnis wird bei Malinowski besonders betont:

utterance and situation are bound up inextricably with each other and the context of situation is indispensable for the understanding of the words. Exactly as in the reality of spoken or written languages, a word without linguistic context is a mere figment and stands for nothing by itself (Malinowski 1953 [1923]: 307)

Die Kommunikation mittels Text ist jedoch eigentlich durch eine Ruptur der Wahrnehmungsräume geprägt. Es ist also gerade für die Verständigung zweier nicht ko-präsentierender Interaktanten notwendig, die eigentlich Kontextgebundenheit der face-to-face Kommunikation zu kompensieren. Ein entscheidender Meilenstein im Spracherwerb ist daher nach Steinhoff der Erwerb der Fähigkeit, relativ unabhängig von situativen und kontextuellen Faktoren kommunizieren zu können (Steinhoff 2010: 168): „Kompetente SprecherInnen [sind] nur noch bedingt auf den Situationskontext angewiesen“ (ebd.). Dies zeigt sich u. a. in einer zunehmenden Konkretisierung und Komplexität von Äußerungen (z. B.: „Da!“ wird zu „Da ist ein Trecker!“ wird zu „Gestern habe ich einen Trecker gesehen!“). Dieser Aspekt ist insbesondere bei der schriftlichen Kommunikation zentral, bei der der Produzent durch eine entsprechende Kontextualisierungsleistung einen aus sich selbst heraus verständlichen Text schaffen muss, der unabhängig vom

Schaffungskontext rezipiert und verstanden werden kann. Diese Anforderung an die Textproduktion ist, wie oben bereits ausgeführt wurde, aus dem Textbegriff nach Ehlich abzuleiten.

Gleichzeitig beeinflusst aber auch in der Textkommunikation der Kontext die Produktion und wirkt im Text weiter. Der zu verfassende Text ist nach Steinhoff je nach „Domänenkontext“ vom Produzenten zu kontextualisieren. Was wiederum bedeutet, dass der Produzent die in einer Domäne gültigen Prozeduren – nach Steinhoff – nutzen muss, um einen verständlichen Text zu verfassen (Steinhoff 2010: 169). Der Kontext der Textproduktion (das Feld im Sinne Bourdieus) wirkt auf den zu produzierenden Text ein, gibt Möglichkeiten der Textproduktion vor und schränkt sie wiederum ein. Dieses Feld (dieser Kontext) wirkt weiter bis zur Rezeption und bewirkt indirekt oder verhindert indirekt ein gegenseitiges Verständnis. Steinhoff beschreibt deshalb den Erwerb von Textkompetenzen als den Erwerb „von Explizitformen zur *situationsentbundenen* Verständigung, [und] zugleich jedoch von domänentypischen Formen zur *kontextgebundenen* Verständigung“ (ebd.: 180).

Die Bestimmung des Kontextes ist jedoch schwierig. Nach Portmann-Tselikas/Weidacher benennt der Begriff ein Verhältnis:

Fast beliebige Sachverhalte werden zu Kontexten dadurch, dass sie mit einem im Fokus stehenden kommunikativen (Teil-)Ereignis in Verbindung gebracht werden und dass diese Verbindung es ermöglicht, das fokussierte Element in seiner kommunikativen Funktion zu verstehen. (2010: 9)

Die Autor*innen fassen den Kontext folglich als eine Art Information, die von den Interaktanten erkannt und verarbeitet wird (Portmann-Tselikas/Weidacher 2010: 11). Allerdings ist nicht jede Information für die Kommunikation relevant bzw. beeinflusst diese. Welche Informationen bzw. Merkmale relevant für die Bestimmung des Kontextes sind, wird sehr unterschiedlich gesehen. Nach Gansel (2011: 9) sollten z. B. die folgenden Merkmale berücksichtigt werden:

- Kommunikationsmedium,
- Soziale Rollen der Kommunizierenden und Beziehungen zu den Kommunikationspartnern,
- Soziale Faktoren wie Alter, Bildung, Bekanntheitsgrad der Kommunizierenden,
- Ort,
- Zeit,
- Tätigkeitssituation,
- Private oder öffentliche Kommunikation

Nach Adamzik (2004) sollte nach Weltspezifität, Kommunikationsbereich, Medium, Raum-Zeitliche Situierung und Objektgebundenheit, Produzent und Rezipient sowie Intertextualität und diskursive Einbettung differenziert werden. Adamzik (2004) und Gansel/Jürgens (2009) sind sich zumindest hinsichtlich des Merkmals *Kommunikationsbereich* einig. Viele Aspekte, wie z. B. die sozi-

alen Faktoren, sind bei der schriftlichen Kommunikation zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen innerhalb der Institution Schule immer gleich. Im Rahmen dieser Arbeit sind aber insbesondere der Kommunikationsbereich (Feld im Sinne Bourdieus) und die Qualität des zu verhandelnden Wissens relevant und werden nun im Folgenden näher betrachtet.

5.1.1.1 Gerichtetheit des zu verfassenden Textes (FÜR WEN)

Ein entscheidendes Kontextmerkmal ist, ob der zu verfassende Text an Adressat*innen gerichtet ist oder aber ob es sich um personales Schreiben handelt. Ausschlagend für die Bestimmung ist, ob in der Aufgabenstellung oder im weiteren Kontext explizit oder implizit deutlich wird, dass der Text an eine*n Adressat*in gerichtet ist. Wenn dies nicht der Fall sein sollte, kann in der Regel davon ausgegangen werden, dass es sich um ein personales Schreiben (ein Schreiben für sich selbst) handelt. Beim personalen Schreiben steht oftmals das Erkennen als Funktion im Vordergrund. Allerdings muss angemerkt werden, dass auch wenn es sich um personales Schreiben handelt bzw. kein*e Adressat*in explizit bzw. implizit benannt wird, der Text insbesondere bei Leistungsmessungsaufgaben an die Lehrperson gerichtet ist und der Text der Leistungsüberprüfung dient. Das bedeutet, dass der Kontext des personalen Schreibens insbesondere bei Leistungsüberprüfungsaufgaben durch den Unterrichtsdiskurs überformt wird und die Lehrperson zum*r Leser*in wird.

5.1.1.2 Feld (Kommunikationsbereich)

Gansel/Jürgens verstehen unter dem Begriff *Kommunikationsbereich* „bestimmte gesellschaftliche Bereiche, für die jeweils spezifische Handlungs- und Bewertungsnormen konstitutiv sind“ (2009: 70). Oftmals wird in der Textsortenlinguistik versucht, die Bereiche a priori zu bestimmen. So unterscheiden Brinker/Cölfen/Pappert z. B. gesellschaftliche Sphären bzw. Bereiche: die Alltagswelt, die Welt der Wissenschaft, des Rechts, der Kunst, der Religion, der Wirtschaft, der Verwaltung, der Presse und der Politik (2014: 142). Sie führen aber gleichzeitig aus, dass diese noch weiter zu differenzieren wären (ebd.: 143), weshalb sie lediglich nach dem Rollenverhältnis der Kommunikationspartner zwischen privatem Bereich, offiziellem und öffentlichem Bereich unterscheiden (ebd.: 143). Allerdings ist die a priori Bestimmung der Bereiche nach Bourdieu nicht zweckmäßig. Die Bereiche bzw. Felder sollten durch empirische Untersuchungen rekonstruiert werden. Gansel/Jürgens führen nämlich ganz treffend aus, dass „Textsorten nicht nur durch den Kommunikationsbereich determiniert [sind], sie konstituieren ihn gleichfalls“ (Gansel/Jürgens 2009: 70). Auch nach Gumperz (1982) ist die Beziehung zwischen Kontext und sprachlichem Handeln bidirektional. Kontexte determinieren nicht nur das sprachliche Handeln, sondern werden interaktiv konstituiert. Dieser Aspekt schließt an die Überlegungen von Bourdieu an. Der Habitus und die Praktik sind geprägt durch eine Mischung aus objektiver Begrenztheit der möglichen Handlungsvarianten und subjektiver Schaffenskraft, die wiederum auf den Kontext zurückwirkt.

D. h. die Nutzung einer bestimmten Textsorte bzw. Praktik wird durch den Kontext beeinflusst, aber gleichzeitig bestimmt sie auch seine Grenzen (Feldgrenzen). Es ist folglich sinnvoll, am Anfang der Analyse eines literalen Ereignisses kontextuelle Faktoren zu beschreiben (z. B. das Fach und die Aufgabenmerkmale). Dadurch lässt sich bestimmen, welche Faktoren von außen auf die Textproduktion einwirken und sie beeinflussen. Jedoch kann erst nach dem Vergleich mit anderen literalen Ereignissen die Grenze einer Praktik mithin eines Feldes bestimmt werden. Gibt es Gemeinsamkeiten zwischen den Praktiken, scheint es sich um ein Feld (z. B. Institution Schule) zu handeln. Gibt es jedoch zentrale Unterschiede, sollte auch von unterschiedlichen Praktiken (Textsorten) und letztendlich auch von unterschiedlichen Feldern (Bereichen) ausgegangen werden.

5.1.1.3 Wissensstand der Interaktanten

Die Problematik, die sich in der Betrachtung der Erkenntnisse zum Argumentieren in den vorausgehenden Kapiteln gezeigt hat, ist die Abgrenzung und genaue Bestimmung verschiedener Handlungen. Insbesondere das Erklären und das Argumentieren werden immer wieder miteinander in Verbindung gebracht. Ein zentraler Unterschied zwischen beiden Handlungen könnte evtl. in dem Wissensstand der Interaktanten begründet liegen.

So geben Morek/Heller/Quasthoff (2017) an, dass beim *Erklären* eine Wissensasymmetrie vorliege und der vermeintlich wissende Gesprächspartner dem vermeintlich unwissenden Gesprächspartner sein*ihre Wissen demonstriere (Morek/Heller/Quasthoff 2017: 20) (s. hierzu auch Kapitel 4.3.1.4.1). Diese Wissensasymmetrie müsse jedoch zunächst etabliert bzw. markiert werden, z. B. durch eine entsprechende Fragestellung des Nicht-Wissenden (2017: 22). Um festzustellen, ob eine Wissensasymmetrie zwischen den Interaktanten vorliegt, macht es deshalb Sinn, den Wissensstand der Interaktanten im Rahmen der Beschreibung der kontextuellen Merkmale zu erfassen und zu bestimmen. Es muss folglich bestimmt werden, ob die Interaktanten hinsichtlich des zu verhandelnden Wissens selbst wissend oder unwissend sind bzw. wie der Wissensstand markiert wird. Bei der Bestimmung des Wissensstandes sind Kontextinformationen ausschlaggebend. In der vorliegenden Studie sind dies zum einen die Aufgabenstellung der Lehrpersonen, ihre Erwartungshorizonte und ihre Kommentare. Deshalb wird diese Kategorie als externes Merkmal gewertet und im Zuge der Analyse der Lehrer*innendaten vor der eigentlichen Analyse der Schüler*innentexte untersucht.

Anders als in alltäglichen Gesprächssituationen kann davon ausgegangen werden, dass im schulischen (institutionellen) Kontext die Wissensasymmetrie in der Regel immer gleich ist. Die Lehrperson ist wissend und vermittelt den „nicht-wissenden“ Schüler*innen ihr Wissen. Gerade in Leistungsüberprüfungssituationen geht es darum, dass Schüler*innen nicht ein lehrerseitiges Wissensdefizit (indiziert durch eine Fragestellung) beheben, sondern ihr Wissen darlegen, das dann durch die Lehrperson auf Korrektheit geprüft wird. Es ist also vielmehr so,

dass die Lehrperson wissend ist und die Schüler*innen unwissend bzw. ihr Wissen auf dem Prüfstand steht. Beim Argumentieren stellt sich die Situation aber nochmals anders dar. Wenn eine Lehrperson nach der Meinung der Schüler*innen zu einem strittigen Sachverhalt fragt, dann kann die Lehrperson nicht wissen, welche Meinung die Schüler*innen haben. Die Schüler*innen hingegen kennen ihre Meinung. Es könnte also sein, dass eine Lehrperson im Erwartungshorizont festlegt, dass die Schüler*innen eine Meinung formulieren sollen. Sie legt aber nicht fest, wie diese Meinung sein soll. Dies bedeutet, dass die Lehrperson nicht weiß, wie die Schüler*innen antworten. Entsprechend ist in diesem Fall die Wissensasymmetrie ähnlich wie bei Erklär-Situationen im Alltag.

In der vorliegenden Arbeit soll deshalb der Wissensstand der Interaktanten wie folgt operationalisiert werden:

- Lehrpersonen sind als wissend hinsichtlich des zu verhandelnden Wissens zu codieren, wenn die Lehrpersonen im Erwartungshorizont eine inhaltliche Lösung der Aufgabe vorgeben. Wenn sie lediglich strukturelle Textmerkmale im Erwartungshorizont vorgeben sind sie als unwissend hinsichtlich des zu verhandelnden Wissens anzusehen.
- Schüler*innen sind als unwissend zu codieren, wenn die Lehrperson im Erwartungshorizont inhaltliche Aspekte vorgibt und dadurch das Wissen der Schüler*innen auf dem Prüfstand steht. Wissend sind Schüler*innen hingegen, wenn keine inhaltlichen Aspekte von der Lehrperson im Erwartungshorizont vorgegeben werden.

Ebenfalls notwendig bei der Bestimmung von sprachlichen Handlungen ist der Wissensstatus. Dieser wird im Folgenden betrachtet.

5.1.1.4 Wissensstatus des zu verhandelnden Wissens

Wie oben bereits angedeutet wurde, ist für die Analyse herausfordernd, wie sprachlich gleiche, aber funktional unterschiedliche Äußerungen erfasst werden können. Pohl (2007: 327) führt in Anlehnung an Rudolph (1983: 96) an, dass es beim Argumentieren einen kommunikativen Ebenenwechsel geben müsse. Dieser führe dazu, dass es sich nicht um eine reine Aussagehandlung auf einer reinen Sachverhaltsebene handle, sondern um eine Positionierung auf der Ebene des Meines/Denkens (des *modus dicendi*). Dieser Ebenenwechsel kann nicht ausschließlich an der Verwendung bestimmter sprachlicher Mittel festgemacht werden, sondern es müssen Kontextinformationen in die Analyse miteinbezogen werden.

Fraglich ist jedoch, wie die kommunikative Ebene bestimmt werden kann. Bei der Entwicklung eines passenden Vorgehens, wird in der vorliegenden Studie auf die IDS-Grammatik und ihr Vorgehen bei der Analyse kommunikativer Minmaleinheiten (KM) zurückgegriffen. Aus diesem Vorgehen werden Elemente übernommen, zum Teil aber auch anders konzeptualisiert. Das Vorgehen soll deshalb im Folgenden beschrieben und die Änderungen erläutert werden.

Für die Bestimmung der Funktion einer KM ist es im Sinne der IDS-Grammatik zunächst einmal wichtig, zu ermitteln, auf welcher kommunikativen Ebene die Äußerung getätigt wird. Die Wissenschaftler*innen unterscheiden dabei zwischen einer reinen propositionalen Ebene und der Ebene des Modus dicendi. Diese Ebene sei vornehmlich von den sprachlichen Formen: Verbstellung, Verbmodus und Vorkommen von Fragewörtern (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997a: 608) abhängig. So kann im besten Fall direkt von Formtypen auf den Modus geschlossen werden. Der KM-Modus ist ein Paar, bestehend aus einem Formtyp (Satztypen) und einem Funktionstyp (Modus Dicendi) (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997a: 608). Satztypen sind im Sinne der IDS-Grammatik Aussagesatz, Entscheidungsfragesatz, Ergänzungsfragesatz und Aufforderungssatz (ebd.: 608). Im prototypischen Fall ist der Satztyp identisch mit dem Funktionstyp, dies ist in Fällen gegeben, in denen keine weiteren Merkmale zur Analyse hinzugezogen werden müssen (können) (ebd.: 610). In manchen Fällen führt aber ein spezifisches Formmerkmal (wie z. B. Intonation, Akzent und Partikel) zur Modusüberprägung, mithin zu einem anderen Modus (ebd.: 610). Neben den klassischen Satztypen nehmen die Wissenschaftler*innen noch drei periphere Modi an: den Heische-Modus (Bsp.: Man nehme ein Pfund Mehl), den Wunsch-Modus (Wäre sie doch gekommen) und den Exklamativ-Modus (Der spielt ja gut) (ebd.: 610). Für die Funktionstypbestimmung kann im Sinne der IDS-Grammatik nicht einfach einem Satztyp ein illokutives Potential zugewiesen werden, sondern im Sinne der IDS-Grammatik ist die mit der Proposition verbundene Wissensqualität entscheidend (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997a.: 617f.). Die Wissensqualität „wird bei jeder Verwendung einer KM als Wissen über den spezifischen Status und den typgerechten Umgang mit propositionaler Information aktiviert“ (ebd.: 618). Dies ist entscheidend, denn die Wissensqualität scheint einen impliziten Einfluss auf die Kommunikation zu haben. Sie liefert Informationen zum Status und zum Umgang und hat damit m. E. eine Verbindung zum Habitus als implizite Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen. Die Wissensqualität setzt sich aus dem Wissensstatus und der Verbindlichkeitsqualität zusammen (ebd.: 618). Der Wissensstatus zeigt an, „für welche Wissensbestände die ausgeführte Proposition zu gelten hat“ (ebd.: 618). Die Verbindlichkeitsqualität zeigt den Geltungsanspruch an, „den die ausgedrückte Proposition bezüglich der einschlägigen Wissensbestände haben soll“ (ebd.). Die Verbindlichkeitsqualität spielt in der vorliegenden Studie keine zentrale Rolle und wird deshalb nicht weiter betrachtet.

Für die vorliegende Studie scheint hingegen das Konzept Wissensstatus hilfreich zu sein, um die kommunikative Ebene ermitteln zu können. Der Wissensstatus eröffnet im Sinne der IDS-Grammatik für Sprecher und Adressat folgende Möglichkeiten der Betrachtung (ebd.: 618):

- (i.) Sie betrachten die ausgedrückte Proposition p unter dem Gesichtspunkt, ‚so (wie p besagt) ist es‘. – Dies tun sie, vorab gesagt, bei Aussage und Frage.

- (ii.) Sie betrachten p unter dem Gesichtspunkt ‚so (wie p besagt) sei es‘ – Dies tun sie bei Aufforderung, Heischen und Wunschbekundung.
- (iii.) Sie betrachten p unter dem Gesichtspunkt, daß es so (wie p besagt) ist, ... – Dies tun sie beim Ausruf.

Die erste Betrachtungsweise ist dem repräsentativen Wissen zuzuordnen, die zweite dem Erfüllungswissen und die dritte dem Kundgabewissen (ebd.: 619).

Repräsentatives Wissen ist im Sinne der IDS-Grammatik „Wissen über Sachverhalte, die ihren Sitz in der vorfindlichen Welt haben“ (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997a: 619). Wichtig ist, dass die Betrachtung „so ist es“ im Sinne der IDS-Grammatik „nicht urteilen oder als wahr ausgeben, daß p“ (ebd.) bedeutet. Dabei ist aber wichtig, dass repräsentatives Wissen sich nicht nur auf Faktisches beziehen muss, „sondern auch auf das nur Mögliche oder Notwendige, das Gewollte oder die normative Setzung sind im repräsentativen Wissen ansprechbar“ (ebd.). Die IDS-Grammatik scheint sich bei der Ermittlung des Wissensstatus allein auf die sprachliche Oberfläche zu konzentrieren. In der vorliegenden Arbeit wären dies die Schüler*innentexte. Es macht aber – insbesondere im Rahmen dieser Arbeit – Sinn, den Wissensstaus als externes Kriterium anzusehen. So legen die Lehrpersonen bei der Erstellung einer Schreibaufgabe fest, welche Art von Wissen im Rahmen der schriftlichen Bearbeitung zu verhandeln ist. Im Sinne der vorliegenden Arbeit und der durchzuführenden Untersuchung, die das Argumentieren zum Schwerpunkt hat, wird repräsentatives Wissen als „Wissen über Sachverhalte, die ihren Sitz in der vorfindlichen Welt haben“ (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997a: 619) definiert und zudem mit nicht strittigem Wissen (zumindest im Rahmen des Feldes) gleichgesetzt. Repräsentatives Wissen wird wie folgt operationalisiert:

Repräsentatives Wissen wird verhandelt, wenn in der Aufgabenstellung, dem Erwartungshorizont und den Kommentaren keine Strittigkeit expliziert oder impliziert wird, indem z. B. auf Pro- und Kontraargumente hingewiesen wird.

Erfüllungswissen ist im Sinne der IDS-Grammatik Wissen

über die Herbeiführung von Sachverhalten, die zunächst als nicht vorfindliche zu betrachten sind. Das heißt, bei der Wissensqualität ‚so sei es‘ müssen Sprecher und Hörer sich darauf einlassen, kognitiv und gegebenenfalls dann auch handlungsbezogen, ausgehend von (als vorfindlich angenommenen) Sachverhaltsentwürfen, Wege oder Übergänge zu anderen Sachverhaltsentwürfen zu gehen bzw. gedanklich nachzuvollziehen, die zunächst als nicht vorfindlich zu betrachten sind (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997a: 621).

Der Unterschied zwischen repräsentativem Wissen und Erfüllungswissen wird in der IDS-Grammatik durch ein Beispiel deutlich gemacht: „Du sollst das nicht tun‘ versus ‚Tu das nicht“ (ebd.: 620). Laut IDS-Grammatik stehen sich bei dem Beispiel „repräsentatives Wissen über das Bestehen einer Norm [...] und das Erfüllungswissen bezüglich der Herbeiführung eines gebotenen Sachver-

haltes gegenüber“ (ebd.: 620). Im ersten Fall wird eine Norm als gegeben vorausgesetzt (repräsentatives Wissen). Im zweiten Fall wird ein nicht bereits vorfindlicher Sachverhalt entworfen. Im Rahmen dieser Arbeit wird Erfüllungswissen zudem mit strittigem Wissen gleichgesetzt und es erfährt damit eine Spezifikation im Vergleich zur Definition der IDS-Grammatik.

Erfüllungswissen wird verhandelt, wenn in der Aufgabenstellung, dem Erwartungshorizont oder den Kommentaren die Strittigkeit explizit oder implizit markiert wird. Eine implizite Markierung liegt vor, wenn z. B. Proargumente und Gegenargumente erwähnt werden.

Beim Kundgabewissen bekundet der Sprecher „– wieder ausgehend von als im gemeinsamen Wissen etabliert unterstellten Sachverhaltsentwürfen – eine bestimmte Bewertung dieser Sachverhalte“ (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997a: 620). „Der vorfindliche Sachverhalt gilt zwischen Sprecher und Adressat als unstrittig, oft in der Situation als offensichtlich. Kundgabewissen setzt auf repräsentativem Wissen auf“ (ebd: 621). Der Begriff Kundgabewissen wird in der vorliegenden Studie so, wie er in der IDS-Grammatik definiert wird, übernommen.

Kundgabewissen ist unstrittiges (repräsentatives) Wissen, zu dem Stellung genommen werden soll. Dies kann in Form eines Urteils, einer Wertung oder einer Stellungnahme geschehen.

Wichtig ist, dass in Aussagen auch „Indikatoren für die Art der intendierten Realität des repräsentativen Wissens verwendet werden, das heißt es können [...] *tatsächlich, mit Sicherheit, möglicherweise, vielleicht* verwendet werden“ (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997a: 622). Trotzdem handelt es sich bei dem verhandelten Wissen um repräsentatives Wissen. Dies ist zentral, denn es lässt sich nicht allein aufgrund dieser Indikatoren auf z. B. eine Positionierung schließen. Diese Indikatoren sind m. E. gleichzusetzen mit dem modal qualifizier bei Toulmin.

Es kann festgehalten werden, dass repräsentatives Wissen kein strittiges Wissen ist, genauso wie Kundgabewissen. Beim Erfüllungswissen handelt es sich um nicht vorfindliches Wissen, was impliziert, dass es unterschiedliche Ansichten/Positionen geben könnte – das Wissen mithin strittig ist.

Anders als die IDS-Grammatik wird im Rahmen dieser Studie der Wissensstatus als externes Merkmal gefasst, das zunächst unabhängig von den Schüler*innentexten anhand der Aufgabenstellung, des Erwartungshorizontes und der Beurteilungen der Lehrperson ermittelt wird. Mithilfe des Wissensstatus soll es sodann möglich sein, zu bestimmen, auf welcher kommunikativen Ebene mit

dem Text kommuniziert wird. Wird repräsentatives Wissen oder Kundgabewissen verhandelt, wird auf einer Sachverhaltsebene kommuniziert. Bei Erfüllungswissen hingegen, handelt es sich um die Ebene des *modus dicendi*.

5.1.2 Externe Merkmale: Textfunktion(en) (WOZU)

Wenn Texte (Textsorten) Werkzeuge (*organum*) des Handelns sind, dann ist die Bestimmung des Handlungsziels eines Textes ein erster zentraler Schritt in der Bestimmung der Textsorte. Fraglich ist jedoch, ob Texte unifunktional sind oder aber polyfunktional.

Insbesondere in der Deutschdidaktik wird auf das Organonmodell von Bühler (1934) zurückgegriffen, um die Funktion von Texten zu bestimmen (vgl. Abb. 21). Bühler unterscheidet zwischen drei Funktionen, die ein sprachliches Zeichen aufweist: *Darstellungsfunktion*, *Ausdrucksfunktion* und *Appellfunktion*.

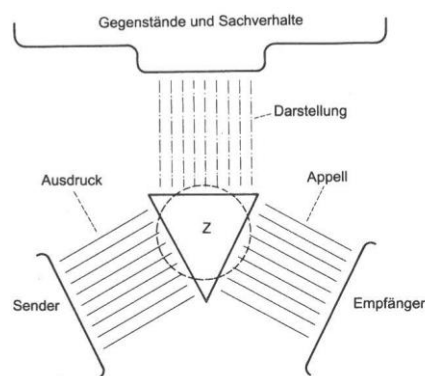


Abbildung 21: Organonmodell von Bühler (1965 [1934]: 28)¹⁴⁰

Die Linien im Organonmodell symbolisieren die semantischen Funktionen (*Symbol*, *Symptom* und *Signal*) des Sprachzeichens (Bühler 1965 [1934]: 28) und werden von Bühler als *Ausdruck*, *Darstellung* und *Appell* bezeichnet. Bühlers Bezeichnungen *Darstellung*, *Appell* und *Ausdruck* sind semiotische Begriffe. Man kann die Begriffe aber auch psychologisch deuten: „nämlich als das Schema der drei sprachlichen Funktionen des Zeigens von Kognition (*Darstellung*), von Emotionen (*Ausdruck*) und von Intentionen (*Appell*)“ (Hermanns 2002: 344). Kainz 1941 spricht hierbei von einer „geradezu in die Augen springenden Zuordnung“ der Bühlerschen Funktionen „zu den Hauptbereichen des seelischen Lebens“ (zit. n. Hermanns 2002: 344): Die Kundgabe repräsentiert das Fühlen, der Apell das Wollen und die Darstellung das Erkennen und Denken. Damit könnte das Organonmodell ebenfalls den Trias (Kognition, Emotion, Volition) abbilden. Anzumerken ist ferner, dass nach Bühler einem Text (einem Zeichen) gleichzeitig alle Funktionen zukommen, wobei die eine oder andere dominieren kann, aber nicht unbedingt muss: „Dasselbe konkrete Phänomen

¹⁴⁰ Im Organonmodell (vgl. Abb. 4) ist um das Dreieck des sprachlichen Zeichens ein Kreis gezeichnet. Dieser „symbolisiert das konkrete Schallphänomen“ (Bühler 1965 [1934]: 28). Durch diese Darstellung soll deutlich werden, dass das Zeichen „in einer Hinsicht weniger als der Kreis (Prinzip der abstraktiven Relevanz)“ (ebd.: 28) umfasst und gleichzeitig aber auch über den Kreis hinausgeht, „um anzudeuten, daß das sinnlich Gegebene stets eine apperzeptive Ergänzung erfährt“ (ebd.: 28).

ist Gegenstandszeichen, hat einen Ausdruckswert und spricht den Empfänger bald so, bald anders an, es hat Apell-Werte“ (Bühler 1965 [1934]: 35). In der Deutschdidaktik werden Textsorten jedoch oftmals einer dominanten Textfunktion nach Bühler zugeordnet (so z. B. bei Baurmann/Pohl 2009: 77).

Diese Unterscheidung von Textsorten hinsichtlich ihrer Funktion nimmt auch Brinker vor. Nach Brinker (1996) können Texte unterschiedliche kommunikative Funktionen zeigen, „der Kommunikationsmodus des Textes wird aber in der Regel nur durch eine Funktion, eben die Textfunktion bestimmt“ (Brinker 1996: 1523). Und auch Brinker/Cölfen/Pappert stellen fest. Dass „Textsorten nach unserer Definition immer an eine bestimmte (dominierende) kommunikative Funktion (die Textfunktion) geknüpft“ sind (Brinker/Cölfen/Pappert 2014: 142).

Die Textfunktion ist nach Brinker „die im Text ausgedrückte Kommunikationsabsicht des Textproduzenten“ (Brinker 1996: 1522), wobei er fünf verschiedene Absichten in Anlehnung an die Illokutionstypologie von Searle (1976) unterscheidet. Brinker nutzt als einheitliches Unterscheidungskriterium der Absichten bzw. Funktionen anders als Searle die Art des kommunikativen Kontaktes und unterscheidet¹⁴¹:

- die Informationsfunktion (konstitutiv für Nachrichten, Berichte, Beschreibungen, Gutachten usw.),
- die Appellfunktion (konstitutiv für Werbeanzeigen, Propagandatekte, Anleitungen, Gesetze, Predigten, Anträge usw.),
- die Obligations- oder Selbstverpflichtungsfunktion (konstitutiv für Verträge, Garantie-Erklärungen, Angebote usw.),
- die Kontaktfunktion (konstitutiv für Gratulations-, Kondolenzschreiben, Ansichtskarten usw.) und
- die Deklarationsfunktion (konstitutiv für Ernennungsurkunden, Bevollmächtigungen, Bescheinigungen usw.). (Brinker 1996: 1523)

Anders als Bühler geht Brinker von einer dominanten Textfunktion aus. Searle (1976: 3) hingegen geht davon aus, dass jeder Handlung nur eine Funktion („illocutionary point“) zuzuordnen ist. Hierbei muss aber auch angemerkt werden, dass er lediglich von satzwertigen Äußerungen ausgegangen ist und nicht von komplexeren Sprachhandlungen. Heinemann/Viehweiger gehen von einem Inklusionsverhältnis der Funktionen aus (1991: 59). Nach ihnen wird das „Gesamtziel eines Textes über Teilziele realisiert“ (1991: 59). Aber auch sie nehmen eine dominante Funktion an. Rolf grenzt die Funktion bei Gebrauchstexten noch enger ein und behauptet, dass jeder (Gebrauchs-)Text nur ein Handlungsziel habe:

¹⁴¹ Brinker/Cölfen/Pappert kritisieren die Illokutionstypen nach Searle sowie einige weitere Textfunktionstypen, die von anderen Wissenschaftler*innen aufgestellt wurden, und die sich alle auf das Bühlersche Organonmodell beziehen. Ihrer Ansicht nach werden bei der Typisierung der Funktionen unterschiedliche Kriterien (kommunikative und referentielle) zugrunde gelegt (2014: 104-105). So stellt die Appellfunktion z. B. ein kommunikatives Kriterium dar, der Darstellungs- und Ausdrucksfunktion liege hingegen ein referentielles Kriterium zugrunde.

Der Kosmos der Gebrauchstexte enthält, andersartigen Erwartungen zum Trotz, nur vergleichsweise wenige Textsorten, die mehrere kommunikative Funktionen und mithin mehrere Textfunktionen haben [...] In der Regel verhält es sich mit den Gebrauchstexten [...] so, daß sie, was ihren Handlungszweck anbelangt, unifunktional sind. [...] Normalerweise hat ein Textproduzent nur ein Anliegen. (Rolf 2000: 423)

Auch wenn die Ansichten zur Funktionalität von Texten auseinandergehen, so sind sich doch die meisten einig, dass es zumindest eine dominante Textfunktion geben kann. Insbesondere im Kontext des schulischen Schreibens ist dem m. E. zuzustimmen, da hier die Textfunktion nicht von den Schüler*innen festgelegt wird, sondern von der Lehrperson, die die Aufgabenstellungen entwickelt und eine klare Vorstellung von dem zu produzierenden Text hat. Deshalb kann (ähnlich wie Brinker/Cölfen/Pappert 2014 und Rolf 2000) m. E. davon ausgegangen werden, dass die zu verfassenden Texte eine dominante Textfunktion haben, die durch die Lehrperson (und/oder das Fach) festgelegt wird. Neumann/Steinhoff (2015) sprechen in diesem Zuge von einer „Superfunktion“ (2015: 75). Der Unterricht bilde eben nicht die polyfunktionale Realität ab, sondern er versuche lediglich, auf sie vorzubereiten (ebd.: 75).

Es kann jedoch sein, dass im Unterricht insbesondere in Prüfungssituationen zwischen der festgelegten Textfunktion und der „wahren Absicht“ (Brinker/Cölfen/Pappert 2014: 98) zu unterscheiden ist. So könnte es sein, dass beim Verfassen eines Leserbriefes im Rahmen einer Prüfungssituation die Lehrpersonen nicht wollen, dass die Schüler*innen einen Adressaten überzeugen (fiktiver Rahmen), sondern vielmehr wollen, dass sie ihre argumentativen Fähigkeiten bzw. ihr Textgestaltungswissen darlegen. Und beim heuristischen Argumentieren könnte die Funktion eher sein, ein Problem/eine Fragestellung plausibel zu klären und dadurch letztendlich Wissen zu zeigen.

Spiegel (1999: 18) verwendet im Hinblick auf mündliche Argumentationen in der Schule den Begriff der „Auftragsargumentation“ und der „Zwangsmitgliedschaft“. Beides habe Einfluss auf die Argumentation. Auch beim schriftlichen Argumentieren liegt keine Freiwilligkeit von Seiten der Schüler*innen vor. Die Schüler*innen werden beauftragt zu argumentieren, zum Teil wird ihnen sogar eine Position vorgegeben.¹⁴² Dies geht zu Lasten der Authentizität, die nach Feilke (2010b: 162-163) in Form einer „notwendige[n] subjektive[n] und individuelle[n] Intentionalität des argumentativen Sprachhandelns“ eigentlich zentral sei. Gerade in der Schule ist der kommunikative Kontakt zwischen Rezipient und Produzent oftmals hintergründig. Langlotz spricht sogar davon, dass sich Schüler*innentexte nicht problemlos in textlinguistische Textsortenklassifikationen einordnen lassen, „da Schülertexte, die in Lehr-Lern-Kontexten entstanden sind, vor allem zu Bewertungszwecken produziert werden und weniger aus einem echten Kommunikationsanlass“ (2018: 360). Dem ist zuzustimmen, denn

¹⁴² Allerdings zeigen Studien, dass diese Kontrolle und Steuerung zur besseren Förderung von argumentativen Kompetenzen beitragen kann (vgl. z. B. für die Grundschule Gárate/Melero 2005).

echte Kommunikationsanlässe werden selten – obwohl dazu immer wieder geraten wird – zum Schreiben genutzt. So entfällt häufig ein „echter“ Rezipient oder Kommunikationspartner. In der Regel – insbesondere in den Fächern *Geschichte* und *Biologie* – wird eigentlich für die Lehrperson geschrieben, bzw. das eigene Wissen wird für die Lehrperson schriftlich dargelegt. Nicht selten wird auch angemerkt, dass auch wenn es eigentlich eine*n Adressat*in gibt, der*die Lehrer*in als „tatsächlicher“ Adressat immer mitgedacht wird. Zum Teil wird aber – wenn der Text aus Übungszwecken verfasst werden soll – auch ein fiktiver Adressat angesprochen, oder es liegt eine Art personelles Schreiben vor, das zu epistemischen Zwecken genutzt wird.

Aber auch wenn es im schriftlichen Argumentieren im Fachunterricht den Unterschied zwischen Textfunktion und „wahrer Absicht“ (einer Art geheimen Curriculum) geben sollte. So hat die von den Lehrpersonen vermeintlich festgelegte Textfunktion trotzdem eine Auswirkung auf die Textgestaltung und sollte deshalb auch in der Analyse bestimmt bzw. berücksichtigt werden.

Brinker/Cölfen/Pappert geben an, dass die Textfunktion „die im Text mit bestimmten, konventionell geltenden, d. h. in der Kommunikationsgemeinschaft verbindlich festgelegten Mitteln ausgedrückte Kommunikationsfunktion“ ist, wodurch die Grenze zwischen internen und externen Merkmalen verschwimmt, da sich die Merkmale gegenseitig bedingen. So können z. B. bestimmte sprachliche Mittel die Textfunktion anzeigen. Dies geschieht entweder direkt oder mit anderen Worten explizit durch performative Verben oder aber indirekt. Der Imperativ kann z. B. eine Appellfunktion indizieren. In den indirekten Fällen müssen nach Brinker (1996) innertextliche sowie außertextliche (kontextuelle) Merkmale zur Ermittlung hinzugezogen werden (1996: 1523). Im Rahmen dieser Studie werden deshalb als Erstes die kontextuellen Merkmale bestimmt (vgl. Kapitel 5.2) und die Funktion, die von außen (von der Lehrperson) festgelegt wurde.

Da Brinker/Cölfen/Pappert von Funktionen ausgehen, die im schulischen Kontext selten eine Rolle spielen,¹⁴³ wie die Obligationsfunktion (z. B. Vertrag) und die Deklarationsfunktion (z. B. Testament), und zudem in sprachdidaktischen Beiträgen in der Regel das Organonmodell nach Bühler zur Differenzierung genutzt wird (so z. B. Baumann/Pohl 2009; Steinig/Huneke 2011), erscheint es sinnvoll, für diese Untersuchung nicht die Funktionen nach Brinker/Cölfen/Pappert (2014) zu nutzen, sondern die Funktionen nach Bühler, aber gleichzeitig,

¹⁴³ Texte, die eine Deklarations- oder eine Obligationsfunktion haben, werden eher selten verfasst. Auch die Kontaktfunktion, in dem Sinne wie es Brinker/Cölfen/Pappert fassen, als Zweck die Beziehung zwischen Emittent und Rezipient herzustellen oder aufrechtzuerhalten, wird in der Schule eher selten umgesetzt. Deshalb scheinen die Funktionen, die sich aus dem Organonmodell ableiten lassen, für das schulische Schreiben passender zu sein. Ihnen liegen zwar zwei unterschiedliche Kriterien zugrunde, aber dadurch werden sie dem schulischen Schreiben gerechter.

so wie Brinker/Cölfen/Pappert, von jeweils einer dominanten Textfunktion auszugehen.

Um die Textfunktion zu bestimmen, werden die Aufgabenstellung der Lehrperson sowie ihr Erwartungshorizont und ihre Beurteilungen mitberücksichtigt. Dabei wird zum einen ermittelt, ob es sich bei der Funktion um eine Appellfunktion im Sinne Bühlers handelt. Zum anderen wird aber im Sinne der fachdidaktischen Forschung (vgl. Kapitel 4.3.1.4.2) ermittelt, ob der zu schreibende Text eine heuristische Funktion hat, die in dieser Arbeit als *Erkennen* bezeichnet wird. Im Rahmen dieser Studie wird lediglich ermittelt, ob explizit in der Aufgabenstellung, im Erwartungshorizont oder den Beurteilungen von einer Appellfunktion gesprochen wird. Wenn dies nicht der Fall ist, wird von einer heuristischen Funktion (dem Erkennen) ausgegangen.

5.1.3 Interne Merkmale: Textstruktur und sprachliche Mittel (WIE)

Brinker/Cölfen/Pappert (2014) verwenden nicht den Begriff Textstruktur, sondern sprechen von der thematischen Entfaltung eines Textes, womit sie die „gedankliche Ausführung des Themas“ (2014: 57) meinen. Die thematische Entfaltung sind die relationalen „Beziehungen der in den einzelnen Textteilen (Überschrift, Abschnitten, Sätzen usw.) ausgedrückten Teilinhalte bzw. Teilthemen zum thematischen Kern des Textes (dem Textthema)“ (Brinker/Cölfen/Pappert 2014: 57). In einem ersten Schritt muss nach den Autor*innen bei der Analyse eines Textes das Textthema bestimmt werden. Das Textthema sollte die „größtmögliche **Kurzfassung des Textinhaltes**“ (Brinker/Cölfen/Pappert 2014: 53) sein, allerdings gilt es zu bedenken, dass die Bestimmung letztendlich ein interpretatives Verfahren (Brinker/Cölfen/Pappert 2014: 53) ist.¹⁴⁴ In der vorliegenden Studie wird die Bestimmung aufgrund der Festlegung des Themas durch die Lehrpersonen vermutlich keine (interpretative) Schwierigkeit darstellen. Nachdem das Textthema bestimmt wurde, wird nach Brinker/Cölfen/Pappert in einem zweiten Schritt die Entfaltung ermittelt. Hierfür wird der Inhalt von den einzelnen im Text angeführten Propositionen oder Propositionskomplexen bestimmt (durch eine Phrase oder einen Aussagesatz) (Brinker/Cölfen/Pappert 2014: 58). Die Autor*innen nehmen insgesamt vier Grundformen der thematischen Entfaltung innerhalb der Sprachgemeinschaft an: Die deskriptive, die narrative, die explikative und die argumentative Themenentfaltung (TE). Brinker/Cölfen/Pappert beschränken die einzelnen TE nicht nur auf Texte mit einer bestimmten Funktion (also argumentative TE kommt nur in Texten mit Appellfunktion vor), sondern nehmen an, dass es auch die Möglichkeit der Kombination von Entfaltungsmustern in Texten geben kann. Sie führen aber aus, dass

¹⁴⁴ Zwei Prinzipien können bei der Bestimmung laut Brinker/Cölfen/Pappert (2014) helfen. Dies ist zum einen das *Ableitbarkeitsprinzip*, das besagt, dass sich alle Teilthemen aus dem Hauptthema ableiten lassen (2014: 54). Zum anderen ist dies das *Kompatibilitätsprinzip*, das besagt, dass das Hauptthema am besten mit der Textfunktion kompatibel ist (ebd.: 54).

in der Regel eine Grundform dominiert und es sich dann um eine primär deskriptive oder argumentative Textstruktur handelt (ebd.: 60). Entscheidend für die vorliegende Studie sind die explikative und die argumentative TE. Interessant ist, dass die Autor*innen die explikative als erklärend und die argumentative TE als begründend beschreiben (ebd.: 60), da hierdurch die Nähe der beiden Muster bereits deutlich wird (vgl. hierzu auch die Überlegungen zu Brezmann in Kapitel 4.3.2.3.1). Die Nähe zeigt sich zudem in den weiteren Ausführungen zu den Entfaltungsmustern. Der explikativen TE liegt nach Brinker/Cölfen/Pappert (2014) das H-O-Schema (nach Hempel/Oppenheim (1948)) zugrunde, was wiederum auf dem klassischen Syllogismus beruht (vgl. Kapitel 3.1). Nach dem Schema wird ein Explanandum (das zu Erklärende) dadurch erklärt, dass es aus Explanans (das Erklärende) logisch abgeleitet wird (Brinker/Cölfen/Pappert 2014: 69).

$A_1, A_2, A_3 \dots A_n$	(Anfangsbedingungen)
$G_1, G_2, G_3 \dots G_n$	(Gesetzesaussagen) Explanans
E	Explanandum

Abbildung 22: H-O-Schema nach Brinker/Cölfen/Pappert 2014

Die Autor*innen geben jedoch zu bedenken, dass das explikative Schema in Texten „häufig nur implizit (und unvollständig) realisiert ist“ (ebd.: 70).

Zur Bestimmung der argumentativen TE nutzen die Autor*innen das Argumentationsmodell von Toulmin (vgl. Kapitel 3.4). Dem Toulmin Schema liegt (wie oben bereits erläutert) eine monologische Konzeptualisierung des Argumentierens im Sinne der traditionellen Logik (vgl. Kapitel 3.5) zugrunde. Aufgrund dieser Basis besteht eine Ähnlichkeit zum H-O-Schema, das auf dem klassischen Syllogismus beruht. Auch Brinker (1996) gibt an, dass es sich bei der deskriptiven, der explikativen und der argumentativen Entfaltung um monologische Gebrauchstexte handle (1996: 1521). Aber auch bei der argumentativen TE führen die Autor*innen aus, dass nicht alle Elemente unbedingt realisiert werden müssten.

These und Argumente bilden die Grundlage des argumentativen Textes; denn ohne die Angaben von Daten, auf die man sich als unmittelbare Belege für die aufgestellte These berufen muss, gibt es keine Argumentation. Schlussregel und Stützung sind demgegenüber in argumentativ verfahrenen Texten der Alltagssprache häufig nicht ausgedrückt; sie sind dann aber implizite (mitzudenkende) Glieder der Argumentation und müssen in der Argumentationsanalyse explizit gemacht werden. (Brinker/Cölfen/Pappert 2014: 74)

Wenn man folglich davon ausgeht, dass in Alltagstexten häufig nicht alle Elemente der explikativen und der argumentativen TE realisiert werden, dann könnte es gut sein, dass an der sprachlichen Oberfläche kein Unterschied zwischen beiden Mustern zu erkennen ist. Diese Annahme wird auch nochmal durch die Ausführungen der Autor*innen zu den sprachlichen Merkmalen dieser Texte unterstrichen:

In **sprachlicher Hinsicht** zeichnen sich explikativ verfahrenende Texte durch eine gewisse Dominanz von Konjunktionen, Adverbien und Präpositionen aus, die Kausalbeziehungen im weitesten Sinn (Grund, Ursache, Bedingung, Folge, usw.) signalisieren (z. B. *weil, denn, wenn; deshalb, folglich; wegen, infolge*). (ebd.: 72)

Bei der argumentativen TE, stellen die Autor*innen fest,

dass [...] das Prinzip der Subordination von Sätzen dominiert. Die wichtigsten Arten der Verbindung von Haupt- und Gliedsätzen sind dabei die kausale, die konditionale, die konsekutive und die adversative Satzverknüpfung. (Brinker/Cölfen/Pappert 2014: 79)

Letztendlich sind die Verknüpfungsmittel, die in beiden Mustern häufig verwendet werden (bis auf die adversative Verknüpfung), identisch. So könnten die beiden Sätze: „Die Hose passt nicht, weil sie zu kurz ist“ eine argumentative TE (ohne Schlussregeln und Stützungen) und eine explikative TE (ohne Gesetzesaussagen) darstellen. M. E. wird hierbei deutlich, dass die Themenentfaltung/Textstruktur nicht ohne die externen Merkmale (Textfunktion und situativer Kontext) zu bestimmen ist.

Die thematischen Entfaltungsmuster können in konkreten Texten „in vielfältigen Ausprägungen erscheinen, die als ‚Realisationsform‘ (Formen der Musterrealisierung) bezeichnet werden“ (Brinker 1996: 1521). Ob dies jedoch zutreffend ist oder es vielmehr so ist, dass es sich nicht um Realisierungsformen, sondern um je unterschiedliche Textsorten handelt, gilt es m. E. noch zu überprüfen. Etwas, was auch Brinker (1996) angibt, wenn er sagt, dass der „Zusammenhang von Grundformen, Realisationsformen und Textsorten – ein Forschungsthema [sei], dessen Bearbeitung nur auf einer breiten empirischen Basis möglich ist“ (ebd.: 1521).

Wenn das Ziel ist, die Praktik des Argumentierens in den drei Fächern zu rekonstruieren, dann macht es jedoch keinen Sinn, mit einer vorab festgelegten Strukturvorstellung an die Analyse der Textprodukte heranzugehen, so wie es Brinker/Cölfen/Pappert mit ihren Grundmustern vorschlagen (und so wie es bereits viele Studien zum Argumentieren im Fach gemacht haben). Es macht m. E. vielmehr Sinn, von den Einzelhandlungen des Textes auszugehen und diese zu bestimmen. So bleibt die Möglichkeit offen, unterschiedliche Strukturmuster zu entdecken. Auch Grundler/Rezat/Schmölzer-Eibinger (2020: 102) haben festgelegt, dass für das Argumentieren kein festes Textordnungsmuster/Entfaltungsmuster gilt, sondern auf sprachlicher Ebene eine Komposition sprachlicher Handlungen konstitutiv ist und es unterschiedliche Realisierungsverfahren gibt. Ähnlich sehen es Heinemann/Viehweiger: Texte sind „komplexe Handlungen (Abfolge sprachlicher Handlungen), die sich aus Teilhandlungen zusammensetzen“ (1991: 57).

Feilke nimmt an, dass das Positionieren, das Begründen/Schließen, das Konzedieren und das Modalisieren zentrale sprachliche Handlungsschemata des

Argumentierens seien (2014: 26). Grundler/Rezat/Schmölzer-Eibinger (2020: 102) nehmen neben den von Feilke angeführten Handlungen noch das Einwenden als konstitutiv für das Argumentieren an. Es muss jedoch angemerkt werden, dass ganz unterschiedliche Handlungen im Rahmen einer Argumentation ausgeführt werden können. So kann z. B. erklärt werden oder etwas beschrieben werden. Hannken-Illjes (2019) nimmt sogar eine Verbindung zwischen Narration und Argumentation an und geht davon aus, dass in einer Argumentation auch erzählt werden kann:

Durch das Erzählen – auch das Erzählen einer Geschichte, die später im engeren Sinne als Prämisse genutzt wird – positioniert der*die Erzähler*in sich zum Geschehen und innerhalb der Interaktion. So er*sie selbst Akteur*in in der Geschichte ist, positioniert er*sie sich auch selbst innerhalb des Geschehens. Zudem sind die Akte der Selbstpositionierung an [...] Akte der Fremdpositionierung gekoppelt. (Hannken-Illjes 2019: 36)

Im Rahmen der vorliegenden Studie können nicht alle möglichen Handlungen theoretisch betrachtet werden. Aber es macht Sinn, ein Analyseverfahren zu nutzen, das möglichst genau verschiedene Handlungen voneinander abzugrenzen vermag. Ausgangspunkt sind hierbei die Handlungen, die u. a. von Feilke (2014) und Grundler/Rezat/Schmölzer-Eibinger (2020) als konstitutiv für das Argumentieren angesehen werden. Deshalb sollen nun die zentralen Handlungen und die Möglichkeiten ihrer Bestimmung betrachtet werden.

5.1.3.1 Bestimmung sprachlicher Handlungen

Fraglich ist folglich, wie auf Textebene verschiedene Handlungen voneinander abgegrenzt bzw. bestimmt werden können. Für das Argumentieren als zentral werden u. a. das Positionieren, das Begründen und das Konzidieren gefasst. Diese Handlungen werden oftmals im Sinne des Prozedurenansatzes bestimmt, der in Kapitel 5.1.3.1.1 betrachtet werden soll. Dieser Ansatz wird jedoch aus den in Kapitel 4.2.4 genannten Gründen in der vorliegenden Studie nicht verwendet, weshalb in Kapitel 5.1.3.1.2-5.1.3.1.4 sodann die im Rahmen dieser Studie angewandte Vorgehensweise dargelegt wird.

5.1.3.1.1 Prozedurenansatz

Rezat (2021) nutzt nicht den Begriff *thematisches Entfaltungsmuster*, sondern den Begriff *Texthandlungstyp*, um die strukturelle Ebene von Textsorten zu erfassen. Sie beschreibt den Zusammenhang zwischen Texthandlungstypen (thematische Entfaltungsmuster bei Brinker/Cölfen/Pappert) und Textsorte so, dass die Texthandlungstypen relevant für die Realisierung der globalen Textfunktion sind (Rezat 2021: 29). Texte setzten sich in der Regel nach Rezat aus unterschiedlichen Texthandlungstypen zusammen, der dominierende Texthandlungstyp bestimmt jedoch die Textfunktion (ebd.: 29). Texthandlungstypen setzen sich ihrer Meinung nach wiederum aus Textprozeduren zusammen (vgl. auch Kapitel 4.3.1.4.4).

Ihr Vorgehen basiert auf dem Textprozedurenansatz nach Feilke (2014), der in Abbildung 23 dargestellt wird. Textprozeduren setzen sich aus einem Handlungsschema (*Positionieren*) und entsprechenden Prozedurausdrücken wie „*ich finde, dass*“ zusammen und stehen in einer indem-Relation zueinander. Ich positioniere mich, indem ich schreibe „ich finde, dass“. Diese Textprozeduren stehen wiederum für die Realisierung bestimmter Texthandlungstypen (z. B. Argumentieren), die wiederum in einer bestimmten Textsorte Verwendung finden.

Textprozeduren			
A) Textsorte	B) Texthandlungstyp (elementar, sortenbezogen)	C) Handlungsschema	D) Prozedurausdrücke
Privater Brief (Schulaufsatz) (Kommentar) (Wiss. Artikel) (etc.)	Argumentieren (Anrede) (Vorstellung) (etc.)	Positionieren	<i>Ich finde, dass ... meiner Meinung nach ... meines Erachtens m.E.</i>
		Begründen & Schließen	<i>weil deshalb, aus diesen Gründen, infolgedessen, ...</i>
		Konzedieren	<i>Zwar ..., aber ...; einerseits ... andererseits ...; wenn auch ..., so doch ...</i>
		Modalisieren	<i>möglicherweise, ggf. könnte man ja vielleicht ..., wäre zu überlegen ob, ...</i>

Abbildung 23: Konzeptualisierung von Textprozeduren nach Feilke (2014: 26)

Gätje/Rezat/Steinhoff (2012) untersuchen anhand des Textkorpus von Augst/Faigel (1986) und des Korpus von Steinhoff (2007) *Positionierungen* und ermitteln entsprechende Prozedurausdrücke. Sie definieren Textprozeduren als „rekurrente sprachliche Konstruktionen“ (Gätje/Rezat/Steinhoff 2012: 126), als „*schriftsprachliche, häufig textsortenspezifische Routineformeln*“ (ebd.: 127). Die idiomatisierte Präpositionalphrase „*meiner Ansicht nach*“ kann als ein Ausdruck gelten, mit dem eine Positionierung vorgenommen wird. Sie bestimmen formseitig, dass Positionierungen nicht nur „konventionalisierte Mehrwortausdrücke [sind], deren Elemente adjazent stehen“ (ebd.: 136), sondern auch „*syntaktische Konstruktionen unterschiedlicher Komplexität*“ (ebd.: 136) sein können. Die zweite Operationalisierung ist sehr vage und kann eigentlich alles umfassen. Gätje/Rezat/Steinhoff unterscheiden zwischen sachthematischen und reflexionsthematischen Positionierungsprozeduren und in einem zweiten Schritt zwischen impliziten und expliziten Prozeduren. Als implizite Prozedur fassen sie z. B. *ich finde*+NP+Adj. „Im Vordergrund steht die Evaluation der Proposition“ (ebd.: 129). Eine explizite Prozedur wäre hingegen „*ich finde, dass*“ (ebd.: 130), da im Vordergrund die Epistemifizierung der Proposition“ (ebd.: 130) steht.

Ihre Annahme ist, dass der Erwerb von Positionierungsprozeduren schreibentwicklungsabhängig ist (ebd.: 132) und mit einer „*Epistemifizierung des Denkens und Sprechens*“ (ebd.: 134) zusammenhängt. Sie konnten folgende Erwerbsabfolge ermitteln (ebd.: 137):

- 1. Klasse: „ich finde+NP+Adj“
- 2., 3. und 4. Klasse: ich bin (da)für/(da)gegen+NP bzw. ich bin (da)für/(da)gegen, dass; ich bin der/Ihrer Meinung (Auffassung/Ansicht), (dass); ich meine, dass
- 6. Klasse: ich halte+NP+für+Adj.; meiner Meinung (Auffassung/Ansicht) nach
- 10. Klasse: meines Erachtens
- 12. Klasse: m.E.

Die Unterscheidung implizit/explicit ist nicht ganz nachvollziehbar, denn in beiden Beispielen wird die Positionierung durch das Personalpronomen „Ich“ und ein verbum dicendi sprachlich explizit gemacht. Die Autor*innen verstehen *implizit* als Anzeichen eines epistemischen Modus, und zwar als nicht vorhandene Trennung der Sprechereinstellung und Proposition (Gätje/Rezat/Steinhoff 2012: 139). Damit haben sie eine wichtige Erkenntnis erzielt (m. E. ist dies das Phänomen des mangelnden Perspektivwechsels). Aber die Formulierung ist m. E. kein Zeichen für eine implizite Positionierung. Gerade die m. E. impliziten Formulierungen, wie „Hausaufgaben sind schlecht“ finden keine Berücksichtigung in der Untersuchung. Und das ist evtl. auch die Problematik mit der Betrachtung von Prozeduren.

Auch Steinhoff verwendet 2007 eine andere Definition von *implizit*. So schreibt er zu der Abkürzung m. E., dass sie insbesondere im wissenschaftlichen Diskurs eine hohe Verwendung findet und begründet dies mit der (auch wenn er es so nicht benennt) Implizitheit dieser Formulierung: „Die Meinung des Wissenschaftlers wird im Text auf zwei Buchstaben und zwei Punkte und damit auf ein Mindestmaß an ‚Sichtbarkeit‘ reduziert“ (Steinhoff 2007: 245).

Grundler/Rezat/Schmölzer-Eibinger untersuchten in ihrer Studie (2020) ebenfalls Positionierungsverfahren. Hierunter verstehen sie jedoch eine größere Handlungseinheit, die sich in der verschränkten Realisierung oder Integration einer Positionierung mit z. B. einer Begründung, einer Konzession oder einer Modalisierung (2020: 104) zeigt. Sie fanden die folgenden Positionierungsverfahren in ihrer Untersuchung: Initiierende Positionierung; Positionierung durch Widerlegen einer Fremdposition und Positionierung durch Konzidieren (ebd.: 121-122). Die Autorinnen fanden auch Positionierungsausdrücke im Plural (die sich nochmal von den Ausdrücken nach Gätje/Rezat/Steinhoff 2012 unterscheiden, „die in Form einer Kollektivierung des Autor-Ichs eingesetzt werden (*wir, als Mädchen, hätten nichts dagegen, wenn; aus unserer Sicht*) bzw. auf ein nicht näher definiertes Kollektiv referieren (viele Befürworter der Teilnahme am Jungsunterricht sind der Ansicht, dass [...])“ (ebd.: 120).

Problematisch bei der Analyse von Prozeduren ist, dass der Fokus oftmals auf der sprachlichen Oberfläche und auf expliziten sprachlichen Merkmalen liegt. Nicht immer ist jedoch nur anhand der sprachlichen Oberfläche zu erkennen, welches Handlungsschema realisiert wird. Dieses Phänomen zeigt z. B. Völzing in den Beobachtungen argumentativer Äußerungen zweier Kleinkinder. Völzing zeigt, wie schon früh (mit zwei Jahren) erste Ansätze von Meinungsäußerungen

und Begründungshandlungen realisiert werden können, ohne die Realisierung expliziter sprachlicher Indikatoren. So ist z. B. die Äußerung von Julia im folgenden Beispiel eine Form der Positionierung und der Begründung:

J: Papa, Bielbatz (Spielplatz) gehen

P: Da muß ich dich aber erst einmal wickeln und dir Strümpfe anziehen

J: Papa juja nicht wickeln ... ganz heiß heute Dimpfe auch nicht ... auch heiß (Völzing 1979b: 308)

Das Beispiel zeigt, dass – zumindest im Mündlichen – Positionierung und Begründung auch ohne explizite Markierung realisiert werden können. Bei der Analyse von Prozeduren besteht folglich die Gefahr, dass Ausdrücke, die nicht explizit eine Handlung indizieren, evtl. „übersehen“ werden. Bei den von Feilke angeführten Prozedurausdrücken (vgl. 197; Abb. 23) wird die Handlung explizit indiziert (durch das Verb *finden* und die Nominalisierung *Meinung*). Fraglich ist, wie mit diesem Verfahren Einheiten, die impliziter sind (wie z. B. *x ist y*), eingeordnet werden sollen. Die Analyse von Prozeduren scheint keine Lösung für diese Problematik zu sein.

5.1.3.1.2 Positionieren und Urteilen im Rahmen der vorliegenden Studie¹⁴⁵

Die Positionierung gehört auch nach Gätje/Rezat/Steinhoff (2012) „zu den grundlegenden Merkmalen eines argumentativen Textes“ (2012: 125).¹⁴⁶ Beim Positionieren geht es nach ihnen in Anlehnung an Glück/Rödel immer, um „die Art und Weise der Stellungnahme des Sprechers zur Geltung des in einer Äußerung denotierten Sachverhaltes“ (Glück/Rödel 2016: Modalität: 437). Deppermann hat 2006 festgestellt, dass „Für die Argumentations- und Erkenntnistheorie [...] die Unterscheidung zwischen den Aussagetypen ‚Argumentation‘, ‚Erklärung‘ und ‚semantischer Explikation‘ grundlegend [ist], um den Gegenstandsbereich des Argumentierens abzugrenzen“ (Deppermann 2006: 14). Dies hat auch die Betrachtung der empirischen und theoretischen Erkenntnisse zum Argumentieren in den Fächern (*Deutsch, Biologie und Geschichte*) (vgl. Kapitel 4.3.1-4.3.3) ergeben. Es mangelt bisher aber an einer klaren Abgrenzung der Handlungen. Gleichzeitig ist es nach Deppermann jedoch auch gerade im natürlichen Gespräch schwierig, den Unterschied zu ermitteln. Auch in der schriftlichen Auseinandersetzung ist die Abgrenzung nicht ohne Schwierigkeiten vorzunehmen. Es können unterschiedliche sprachliche Ausdrücke genutzt werden, um sich zu positionieren. Zu der Frage etwa *Wie findest du Musik?* kann man sich z. B. wie folgt positionieren:

¹⁴⁵ In der Studie werden Begriffe verwendet, die als Oberbegriffe angesehen werden können und die einen Handlungsbezug darstellen. So wird z. B. einheitlich Positionieren verwendet. In der Literatur werden hierzu indes unterschiedliche Begriffe verwendet: „Einstellung“ (Wunderlich 1980: 117); „eigene Auffassung“ (Rudolph 1983: 193ff.); „Meinung/Ansicht“ (Völzing 1979a: 12); „standpoint“ (van Eemeren/Grootendorst 1984: 5).

¹⁴⁶ Die Wissenschaftler*innen zählen die Positionierung zur semantisch-pragmatischen Kategorie der Modalität (Gätje/Rezat/Steinhoff 2012: 128).

- a) Ich finde Musik wichtig/gut.
- b) Meiner Meinung nach ist Musik wichtig/gut.
- c) Musik ist wichtig/gut.

Diese drei Varianten können als Beispiel zunehmender Implizitheit einer Positionierung gelten. Feilke führt z. B. „Distanzierungsleistungen“ (2010a: 223) und in diesem Rahmen „Deagentivierung“ als für das wissenschaftliche Schreiben zentral an. Es könnte also sein, dass Variante c als impliziteste Form der Positionierung eine solche Distanzierung darstellt. Im Rahmen dieser Studie wird deshalb von einem weiten Begriffsverständnis hinsichtlich des Positionierens ausgegangen, denn letztendlich könnte man behaupten, dass in jeder Aussage eine Form der persönlichen Stellungnahme steckt. Jede Aussage also eine Positionierung ist. Entscheidend für die Unterscheidung und Abgrenzung von Textsorten ist die kommunikative Ebene, auf der agiert wird. Im Rahmen der vorliegenden Studie soll deshalb nur von Positionieren gesprochen werden, wenn die Handlung der Meinungsäußerung auf der Ebene des *modus dicendi* ausgeführt wird. Wird hingegen auf einer reinen Sachverhaltsebene eine Meinung geäußert, dann wird der Begriff *Urteilen* genutzt. Der Unterschied zwischen beiden Ebenen wird durch Abbildung 24 dargestellt:

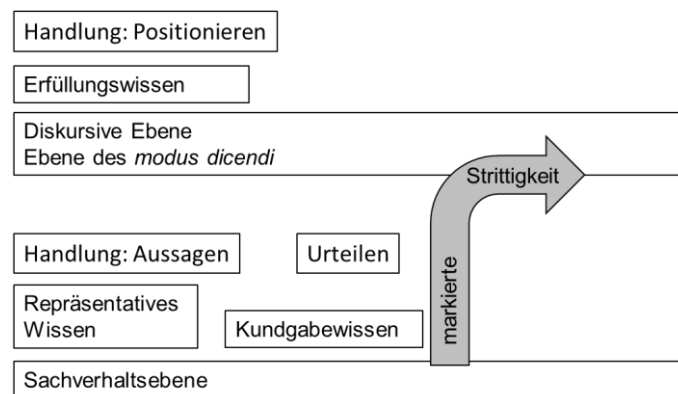


Abbildung 24: Visualisierung des kommunikativen Ebenenwechsels

5.1.3.1.3 Begründen im Rahmen der vorliegenden Studie

Öhlschläger nimmt an, dass „Handlungen [...] begründet, Ereignisse [...] erklärt [werden]“ (1979: 44-45). Kindt hat ein weites Verständnis von Folgerungshandlungen und fasst hierunter sowohl Begründungen als auch Erklärungen (vgl. Kindt 2008: 153f.). Auch dieser Studie liegt ein weites Begründungsverständnis zugrunde. Begründen umfasst demnach alle sprachlichen Handlungen, bei denen Gründe angeführt werden. Dies soll zum einen ermöglichen, möglichst viele Begründungshandlungen zu erfassen. Gleichzeitig sollen diese dann aber differenziert werden. Dabei ist die kommunikative Ebene, auf der das Begründen vollzogen wird (vgl. Abb. 25), entscheidend. Denn die kommunikative Ebene ist dafür ausschlaggebend, ob es sich um propositionale Gründe oder Gründe des Meinens/des Denkens (Gründe des *modus dicendi*) handelt. Sobald ein kom-

munikativer Ebenenwechsel vorliegt, werden Gründe zwischen zwei Illokutionswerten angeführt. Zifonun/Hoffmann/Strecker (1997b: 2296) sprechen hier von Gründen auf der Ebene des *modus dicendi*, im Gegensatz zu Gründen auf propositionaler Ebene (deskriptives Begründen/Erklären). Dies bedeutet, dass keine Kausalrelation zwischen zwei Sachverhalten hergestellt wird, sondern eine Kausalrelation zwischen der Position/Behauptung des Emittenten und den dazu passenden (Beweg)gründen.

5.1.3.1.4 Konzedieren im Rahmen der vorliegenden Studie

Eine weitere zentrale Handlung des Argumentierens kann das Konzedieren sein.

Grammatisch betrachtet werden beim konzessiven Argumentieren zwei Relate (A und B oder A und Nicht-C) durch Junktion miteinander verbunden. Ein Relat bezeichne ich dabei als EINRÄUMUNG, das andere als GEGENBEHAUPTUNG. (Rezat 2011: 52)

Zum Teil wird versucht, diese Handlung durch Prozeduren zu ermitteln. So erfasst Anskeit (2019) in ihrer Studie u. a. Abwägungsprozeduren. „Durch Einräumung und Gegenbehauptung ist der Ausdruck „zwar...aber“ als komplexe Konjunktion ein Textbildungsmittel“ und sie fasst die Abwägungsprozedur als „Schlüsselprozedur“ (Anskeit 2019: 59). Für die Analyse nutzt sie u. a. adversative Konnektoren als Indikatoren, um Einräumung und Gegenbehauptung zu ermitteln („Im **Allerpark** kann man **zwar** verschiedene Sachen machen, **aber** im Zoo kann man Tiere aus aller Welt sehen. Claudio“ (2019: 220) und hierbei insbesondere den Konnektor **aber**. Allerdings gibt es auch Äußerungen, die keine explizite Markierung aufweisen. Rezat (2009) stellt fest, dass es drei syntaktische Kombinationsmuster zum Konzedieren gibt und dass beim dritten die sprachliche Markierung fehlt (vgl. Abb. 25).

	Markierung der EINRÄUMUNG		Markierung der GEGENBEHAUPTUNG
1)	lexikalisches Mittel der Einräumung (z.B. <i>zugeben; da hast du/haben Sie Recht; es stimmt, dass; ich weiß</i>)	+	adversatives Konnektiv (<i>aber; doch; jedoch; vielmehr</i>)
2)	Allgemeines Verstärkungselement des Gegensatzes (z.B. <i>zwar; gewiss; natürlich; wohl</i>)	+	adversatives Konnektiv (<i>aber; doch; jedoch; vielmehr</i>)
3)	häufig keine Markierung, in seltenen Fällen: lexikalische Mittel der Einräumung (z.B. <i>es stimmt</i>) / allgemeine Verstärkungselemente des Gegensatzes (z.B. <i>gewiss</i>)	+	eindeutig konzessives parataktisches Konnektiv (<i>trotzdem; dennoch; gleichwohl</i>)

Abbildung 25: Markierung Einräumung und Gegenbehauptung (Rezat 2011: 53)

Auch 2011 räumt sie ein, dass die Realisierung des Konzedierens implizit erfolgen kann, wofür sie im Rahmen ihrer Dissertation ein Rekonstruktionsverfahren entworfen hat (Rezat 2011: 55). Die implizite Realisierung erfolge ihrer Ansicht nach in der Regel bei der Einräumung (ebd.: 62). Bei der Realisierung der Ge-

genbehauptung werde dann aber in der Regel ein adversatives Konnektiv verwendet (ebd.: 62). Das Rekonstruktionsverfahren nutzt „zum einen die explizit im Text enthaltenen Aussagen, zum anderen [...] die impliziten Textstrukturen, die mit Hilfe von aktualisierten Wissensstrukturen (Weltwissen, Diskurswissen, Implikaturen) aus dem Kontext geschlossen werden“ (Rezat 2009: 480). M. E. ist es jedoch wichtig, bei der Analyse einheitliche Kriterien anzulegen. Die Bestimmung der kommunikativen Ebene ist eine Möglichkeit, wie auch das implizite Konzedieren erfasst werden kann. Was führt dazu, dass der erste Äußerungsteil eine Einräumung ist? Hierbei kann m. E. ebenfalls die Bestimmung der kommunikativen Ebene helfen, den ersten Äußerungsteil zu bestimmen und von einer reinen Sachaussage abzugrenzen. Dies ermöglicht zudem sogar gänzlich implizite Varianten des Konzedierens, bei denen die Einräumung und Entkräftung lediglich durch strukturelle Maßnahmen vorgenommen wird, zu erfassen. Andersherum ist es zentral bei Äußerungen, die aufgrund des Kontextes der Sachverhaltsebene zugeordnet werden, explizit zu markieren, wenn doch ein Ebenenwechsel vollzogen werden soll. Hierfür bräuchte es dann klar handlungsindizierende Äußerungen.

Da die sprachlichen Merkmale Indikatoren sein können, werden zentrale Indikatoren auch im weiteren Verlauf thematisiert.

5.1.3.2 Bestimmung sprachlicher Merkmale (WIE)

Unter einem Indikator wird in der Linguistik üblicherweise ein formal eindeutig identifizierbarer Teil von Äußerungen verstanden, dessen Vorkommen ggf. Rückschlüsse auf einen nicht unmittelbar wahrnehmbaren Sachverhalt zulässt“ (Kindt 2008: 153). Als Indikatoren für die zugrundeliegende Handlungsfunktion einer Äußerung können Satzmodus, explizit performative Formeln, Modalverben, Modaladverbien und Modalpartikel gelten, „mit denen der Sprecher dem Hörer gegenüber den Handlungstyp einer Äußerung präzisieren kann“ (Heinemann/Viehweiger 1991: 58). Nach Deppermann (2006) zeigt sich allerdings, dass Argumentationsindikatoren oft fehlen, sie mehrdeutig und polyfunktional sind, wie z. B. *weil* (2006: 17).

Argumentationsindikatoren verhalten sich zur Argumentationsstruktur insofern wie Kohäsionsmarkierungen zur Kohärenz: Sie sind selten obligatorisch, meist optionale, vielfach kontextabhängige und unterbestimmte sprachliche Oberflächenmarkierungen, die den Ausgangspunkt für Inferenzprozesse zur Rekonstruktion der Argumentationsstruktur bilden können. (Deppermann 2006: 17)

Wie bereits erläutert wurde, können sprachliche Formen nicht direkt und ausschließlich zur Bestimmung von Handlungen herangezogen werden. Deshalb wird in dieser Studie auch der Kontext (Unterrichtsdiskurs) berücksichtigt, um die sprachlichen Handlungen analysieren zu können. Sprachliche Mittel können aber wesentliche Hinweise auf die ausgeführte Handlung geben und sie ermöglichen insbesondere in vergleichenden Analysen interessante Einblicke (die natürlich kontextuell rückgebunden werden müssen).

Da bisher eine vergleichende empirische Studie zur Erfassung der Sprache im Fach fehlt, werden für die Analyse der literalen Ereignisse (Textprodukte) zunächst allgemeine Merkmale der Fachsprache genutzt, um ihre Verwendung in den Schüler*innenprodukten der verschiedenen Fächer zu vergleichen. So postuliert Roelcke z. B. für die Fachsprache eine allgemeine Verpflichtung zur Deagentivierung:

In den modernen Fachsprachen hat die Vermeidung der ersten Person Singular als eine zentrale stilistische Verpflichtung zu gelten, mit welcher der Objektivitätsanspruch und die allgemeine Gültigkeit der fachlichen Äußerungen hervorgehoben werden. (Roelcke 2010: 83)

Ob dies für die hier untersuchten Fächer und Jahrgangsstufen gleichermaßen zutrifft, gilt es zu überprüfen. Es gibt verschiedene sprachliche Formen, die zu einer Deagentivierung beitragen können.¹⁴⁷ Hennig/Niemann unterscheiden (2013: 449) zwischen origonaher und origoferner Deagentivierung, die insbesondere in wissenschaftlichen Texten Verwendung finden. Als Beispiele für beide Varianten außerhalb der Wissenschaftskommunikation geben sie folgende Äußerungen an:

Origofern: Das Haus wird gebaut.
Origonah: Man hat sich entschuldigt.

Nach Henning/Niemann können

[o]rigoferne Deagentivierungen [...] mit der von Polenz'schen Unterscheidung zwischen gegenstands- und gruppenorientierter fachsprachlicher Kommunikation (1981: 86) als rein gegenstandsorientiert bewertet werden. (Hennig/Niemann 2013: 449)

Hier wäre interessant durch die vergleichende Analyse der sprachlichen Mittel zu erfassen, ob es einen sprachlichen Unterschied beim Argumentieren hinsichtlich der Art der Deagentivierung gibt.

Von Polenz benennt als einschlägige grammatische Muster der Deagentivierung (Entagentivierung) das Passiv, man-Sätze (1981: 98), Nominalisierungen sowie den „Subjektschub“. Steinhoff (2007) untersucht darüber hinaus noch lassen- und Reflexivkonstruktionen. Nach Granzow-Emden (2013) können folgende Mittel zur Deagentivierung beitragen:

Tabelle 10: Möglichkeiten einer täterabgewandten Darstellung in Aktivsätzen nach Granzow-Emden 2013: 164

Sprachliche Mittel	Beispiel
Verben wie <i>lassen</i> oder <i>be-kommen</i>	Karen bekam Lob. Anne ließ sich zur Uni fahren
<i>sein</i> + <i>zu</i> + Infinitiv	Die Vorschrift ist zu beachten.

¹⁴⁷ Ein Überblick über verschiedene Studien zur Deagentivierung und zu Mitteln der Deagentivierung bieten Hennig/Niemann (2013).

gehören + Partizip II	So ein Verhalten gehört verboten.
unpersönliches <i>man</i> als Subjekt	Man bestrafte Karen.
es als Subjektplatzhalter im Vorfeld	Es gelang immer besser, die strittigen Punkte angemessen zu diskutieren
Unbelebtes als Handlungs-auslöser	Die Erkenntnisse zwingen uns zu raschem Handeln
reflexivische Konstruktionen	Das Problem zeigt sich hier in besonderer Weise

Nach Köller gibt es ein ganzes Feld sprachlicher Formen, um dem Qualifizierungsbedürfnis zu entsprechen. Dieses Feld umschreibt er mit dem Begriff *Modalität*¹⁴⁸ und zählt dazu die Modusformen des Verbes, die Modalverben, die modalen Infinitive, die Modaladverbiale, die Modalwörter und die Modalpartikel (Köller 2004: 445). Köller unterscheidet zwischen einer objektbezogenen Modifikation und einer kommunikations- bzw. sprecherbezogenen Modalisierung. Von Modifikation spricht er, wenn Modalitätsform dazu genutzt wird, „eine Basisinformation rein sachlich zu spezifizieren und zu präzisieren“ (ebd.: 447). Ein Beispiel hierfür wäre die Nutzung des Modalverbs *können* in dem Satz *Sie kann singen*. Modalisierung liegt hingegen vor, wenn die Modalitätsform „primär dazu dient, den Stellenwert eines Sachverhaltes in einer bestimmten Wahrnehmungs- und Kommunikationssituation aus der Sicht des jeweiligen Sprechers zu akzentuieren“ (ebd.: 447). Ein Beispiel für Modalisierung wäre die Verwendung der Modalpartikel *aber* in dem Satz *Du bist aber albern*.

Ducrot und Anscombe haben in ihrem Ansatz ‚argumentation dans la langue‘ versucht Indikatoren fürs Argumentieren zu ermitteln. „Beispielsweise rekonstruieren sie, wie durch bestimmte, meist evaluative Adjektive (wie *billig, gut*) oder durch Adverbien (wie *kaum, fast*) Topoi aufgerufen und Conclusiones nahegelegt werden“ (Deppermann 2006: 16).

In der vorliegenden Studie können nicht alle sprachlichen Mittel, die für Fachsprachen als relevant gesetzt werden (z. B. Nominalisierungen) erfasst werden. Es wird deshalb eine Auswahl getroffen, die im Zusammenhang mit zentralen sprachlichen Handlungen (z. B. Positionieren, Begründen und Konzidieren) und der Deagentivierung steht. Dies sind zum einen Konnektoren, da sie als Ver-

¹⁴⁸ Modalität kann mit der *Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses* nach Pohl (2016) in Verbindung gebracht werden: „Epistemisierung soll diejenige kognitive wie sprachliche Entwicklungsbewegung bezeichnen, bei der erkanntes Wissen zusehends aus dem unmittelbar persönlichen Erlebnisraum des erkennenden Individuums heraustritt und mehr und mehr zu einem von konkreten Situationen in der Welt abstrahierten, unter bestimmten, für das Erkennen besonders relevanten Aspekten systematisierten sowie intersubjektiv ausgehandelten, d. h. argumentativ und ggf. methodisch gestützten Wissen wird. Das erkannte Wissen wird dabei in dem Sinne zu einem kritischen Wissen, als es zunehmend unter den Rechtfertigungsdruck gerät, auch tatsächlich erkanntes Wissen zu sein.“ (Pohl 2016: 61).

bindung zwischen kommunikativen Minimaleinheiten eine Begründung ermöglichen können. Zudem werden Modalverben betrachtet, da sie eine Form der Positionierung sein können. Personalpronomen als Formen der Deagentivierung werden betrachtet und Modalpartikel als sprecherbezogene Modalisierung.

5.2 Analytisches Vorgehen insgesamt

Aus allen in Kapitel fünf getätigten Überlegungen ergibt sich ein analytisches Vorgehen für die Analyse schriftlicher Praktiken, das in Tabelle 11 und 12 abgebildet ist.¹⁴⁹ Zunächst werden die externen Merkmale des zu verfassenden Textes ermittelt (vgl. Tab. 11). Hierfür ist die Analyse des Schreibarrangements¹⁵⁰ ausschlaggebend. Danach werden die internen Merkmale ausgehend von den kommunikativen Minimaleinheiten (KM) (nach Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997a)¹⁵¹ erfasst (vgl. Tab. 12).

In einem ersten Schritt wird erfasst, welcher Impuls/Anlass im Schreibauftrag genutzt wird. Zudem wird bestimmt, ob der zu verfassende Text an Adressaten gerichtet ist oder es sich um personales Schreiben handelt. Um Hinweise bezüglich der Illokutionsebene¹⁵² zu erhalten, wird zudem in Anlehnung an Zifonun/Hoffmann/Strecker (1997) der Wissensstatus ermittelt. Zudem wird in diesem Schritt auch der Wissensstand der Interaktanten bestimmt. Schließlich wird erfasst, welches Handlungsziel der zu verfassende Text hat.

Tabelle 11: Analyse der externen Textmerkmale

Schritt 1: Bestimmung des Schreibauftrages I (WAS und WEN) Datengrundlage: Lehrer*innenaufgabe, EWH und Lehrer*innenkommentare • Schreibimpuls (Kategorie WAS): Welcher Impuls bildet den Schreibanlass: Strittiger Sachverhalt (SSV), These (AS), Fragestellung (F) • Adressat (Kategorie FÜR WEN): Ist das Schreiben an einen Adressaten (A) gerichtet oder handelt es sich um personales Schreiben (P)?
Schritt 2: Bestimmung der Wissensqualität/der Illokutionsebene Datengrundlage: Lehrer*innenaufgabe, EWH und Lehrer*innenkommentare • Wissensstand: Sind Sender und Empfänger als wissend (w) oder unwissend (u) hinsichtlich des zu verhandelnden Sachverhalts anzusehen?

¹⁴⁹ Die in der Tabelle aufgeführten Kategorien wurden in Kapitel 5 hergeleitet und in Kapitel 7.5.3 operationalisiert.

¹⁵⁰ Es wird zwischen Schreibarrangement und Schreibauftrag nach Baumann/Pohl (2009: 99f.) unterschieden.

¹⁵¹ Kommunikative Minimaleinheiten sind in der IDS-Grammatik „die kleinsten sprachlichen Einheiten, mit denen sprachliche Handlungen vollzogen werden können. Sie verfügen über ein illokutives Potential und einen propositionalen Gehalt“ (Zifonun/Hoffmann/Strecker et al. 1997a: 91).

¹⁵² Diese Ebene bestimmt, ob eine Äußerung z. B. auf einer rein propositionalen Ebene oder der Ebene des *modus dicendi* zu verorten ist.

- Wissensstatus: Handelt es sich bei dem zu verhandelnden Wissen um repräsentatives Wissen (RW)¹⁵³, Erfüllungswissen (EW)¹⁵⁴ oder Kundgabewissen (KW)¹⁵⁵?

Schritt 3: Bestimmung des Schreibauftrages II (WOZU)

Datengrundlage: Lehrer*innenaufgabe, EWH und Lehrer*innenkommentare

- Funktion: Soll ein Adressat überzeugt (Ü) werden oder dient der Text dem Erkennen und kognitiven ‚Durchdringen‘ eines Lerngegenstandes (E)?
-

In Tabelle 12 sind sodann die Schritte der internen Merkmalsanalyse aufgeführt. Zunächst werden die KM hinsichtlich ihrer Funktion bestimmt. Dies geschieht in Rückbindung an die externen Merkmale, insbesondere die Ergebnisse aus dem Analyseschritt 2. In einem letzten Schritt werden dann Formmerkmale analysiert.

Tabelle 12: Analyse der internen Merkmale

Schritt 4: Bestimmung der Funktion der KM (WIE)

Datengrundlage: Schüler*innentexte

- Aussagen
 - Positionieren
 - Begründen
 - Konzedieren
-

Schritt 5: Analyse der Formen (Indikatoren Wort- und Satzebene) (WIE)

Datengrundlage: Schüler*innentexte

- Satzarten: Haupt-, Nebensatz und Einbettungsgrad
 - Verb: Person, Numerus, Modus, Genus verbi und Modalverben
 - Konnektoren: koordinierende und subordinierende Konjunktionen, Adverbien
 - Modalpartikel
 - Nominal- und Präpositionalphrasen zum Positionieren
-

Im Anschluss an die Analyse können sodann die Textmerkmale verglichen werden, um erfassen zu können, ob es sich beim Argumentieren in den drei Fächern um die gleiche Praktik handelt.

¹⁵³ Repräsentatives Wissen „ist Wissen über Sachverhalte, die ihren Sitz in der vorfindlichen Welt haben oder [...], von der vorfindlichen Welt her erschlossen, d. h. zugänglich gemacht werden. [...]“ (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997a: 619).

¹⁵⁴ Erfüllungswissen „besteht im Wissen über die Herbeiführung von Sachverhalten, die zunächst nicht als vorfindliche zu betrachten sind“ (ebd., S. 619).

¹⁵⁵ Bei Kundgabewissen wird „ausgehend von als im gemeinsamen Wissen etabliert unterstellten Sachverhaltsentwürfen – eine bestimmte Bewertung dieser Sachverhalte bekundet [...] Diese Bewertung wird vom Sprecher her gesehen nicht repräsentiert, [...] sondern eben bekundet, also ‚gezeigt‘[...]. Der vorfindliche Sachverhalt gilt zwischen Sprecher und Adressat als unstrittig“ (ebd., S. 620 f.).

6 Zielsetzungen der Untersuchung

Aus den zuvor vorgenommenen theoretischen Überlegungen und den ergründeten empirischen Desiderata ergeben sich die Zielsetzungen dieser Arbeit. Es ist deutlich geworden, dass das schriftliche Argumentieren in der Schule bisher nicht als literale Praktik gefasst wurde und es deshalb an einer Rekonstruktion dieser Praktik anhand von literalen Ereignissen unter Berücksichtigung des Unterrichtsdiskurses mangelt. Zudem zeigt sich, dass es an einer fächerübergreifenden bzw. -vergleichenden Betrachtung des Argumentierens als literale Praktik fehlt. Für diese Studie wird deshalb das schriftliche Argumentieren in drei unterschiedlichen Schulfächern miteinander verglichen. Zusätzlich zu dem sprachlichen Fach *Deutsch* werden ein geisteswissenschaftliches sowie ein naturwissenschaftliches Fach ausgewählt, damit die drei schulisch relevanten Aufgabenbereiche bzw. Profile (der sprachlich-literarisch-künstlerische, der gesellschaftswissenschaftliche und der mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Bereich) abgedeckt werden. Insgesamt ergeben sich für diese Studie die folgenden Zielsetzungen:

1. Das erste Ziel ist ein methodisches, das es ermöglicht, identische Kategorien für die Analysen aller Daten zu verwenden. Es soll für die Analyse ein Kategoriensystem entwickelt werden, das für alle Analysen verwendet werden kann.
2. Das zweite Ziel ist ebenfalls ein methodisches, das zu erreichen, es ermöglicht, Zielsetzung zwei und drei zu verwirklichen. Es soll ein Analyseinstrument entwickelt werden, mit dem argumentative Texte nicht nur auf Wort-, Satz- und Textebene, sondern auch auf diskursiver Ebene analysiert werden können und so die zugrundeliegende Praktik rekonstruiert werden kann. Das Analyseinstrument muss hierfür kontextuelle Informationen berücksichtigen.
3. Es sollen drittens die Schüler*innentexte in den Fächern *Deutsch*, *Biologie* und *Geschichte* in einem Gymnasium in den Jahrgangsstufen 7, 9 und 12 eines Gymnasiums möglichst exakt mittels des Analyseinstruments linguistisch analysiert werden.
4. Es soll viertens die Praktik des Argumentierens in den Fächern *Deutsch*, *Biologie* und *Geschichte* in einem Gymnasium in den Jahrgangsstufen 7, 9 und 12 eines Gymnasiums anhand von Aufgabenstellungen, Texten, Erwartungshorizonten, Benotungen und Beurteilungen möglichst exakt rekonstruiert werden.
5. Es sollen fünftens die Praktiken des Argumentierens in den Fächern *Deutsch*, *Biologie* und *Geschichte* in den Jahrgangsstufen 7, 9 und 12 miteinander verglichen werden.

Aufgrund des Designs als Querschnittsstudie und der oben genannten Zielsetzungen dieser Studie können keine Aussagen über mögliche schülerbezogene Entwicklungen getroffen werden. Da dies eine kleine explorative Studie ist, sind

die gewonnenen Erkenntnisse zudem nicht auf die Grundgesamtheit (alle Gymnasien, alle Jahrgangsstufen und jeden Fachunterricht in Deutschland) beziehbar. Die Erkenntnisse beziehen sich nur auf die Fächer *Deutsch*, *Biologie* und *Geschichte*, die Jahrgangsstufen 7, 9 und 12 sowie auf ein Gymnasium im Bundesland NRW mit kleinstädtisch/ländlich geprägtem Einzugsbereich und bedürfen der Überprüfung an einer größeren Stichprobe, die u. a. auch andere Schulformen berücksichtigt.

7 Methodisches Vorgehen

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine qualitative Studie, da es sich bei der Rekonstruktion von Praktiken des schriftlichen Argumentierens in verschiedenen Fächern „um die Erschließung eines bislang wenig erforschten Wirklichkeitsbereichs“ (Flick/von Kardorff/Steinke 2012: 25) handelt.

In diesem Kapitel werden die methodischen Überlegungen zum Erhebungsdesign, zur Stichprobenauswahl, zur Erhebung, Auswahl und Aufbereitung sowie zur Analyse der Daten, erläutert. Die Überlegungen sind dabei aus den zuvor begründeten Zielsetzungen abzuleiten.

7.1 Erhebungsdesign

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine explorativ-deskriptive hypothesengenerierende Untersuchung im Feld. Exemplarisch wird in der vorliegenden Studie ein Querschnitt gebildet, indem für jedes Fach (*Deutsch*, *Biologie* und *Geschichte*) jeweils eine Klasse bzw. ein Kurs der 7., 9. und 12. Jahrgangsstufe eines nordrhein-westfälischen Gymnasiums untersucht wird. Die Auswahl der verschiedenen Jahrgangsstufen dient nicht der Ermittlung von Erwerbsprozessen, sondern soll vielmehr Einblicke in mögliche Veränderungen (evtl. auch Ausdifferenzierungen) der Praktik(en) des argumentierenden Schreibens – im Sinne der transitorischen Normen nach Feilke (2012a: 167) – ermöglichen. Im Anschluss werden die analysierten Daten vergleichend betrachtet.

Die Grundidee des methodischen Vorgehens ist es, den Unterrichtsdiskurs der verschiedenen Fächer möglichst umfassend zu berücksichtigen, um so die Praktik des Argumentierens innerhalb der Fächer rekonstruieren zu können. Es werden deshalb Daten erfasst, die allen drei Ecken des didaktischen Dreiecks¹⁵⁶ (Gegenstand – Lehrer – Schüler) zuzuordnen sind. Es werden unterschiedliche Daten erhoben, was nach Denzin (2009 [1970]: 301) eine Form der Triangulation ist, die „die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand“ (Flick 2011: 12) ermöglicht. Bei der Datentriangulation bleibt die Erhebungsmethode identisch, aber die Methode wird in unterschiedlichen Bereichen bzw. Kontexten eingesetzt (Denzin 2009 [1970]: 301). Ziel dabei ist es nicht, eine höhere Validität oder Objektivität (vgl. Kritik an Denzins Definition von Fielding/Fielding 1986: 33), sondern ein vertieftes Verständnis des Gegenstandes in dieser Untersuchung der Praktik zu erzielen. Dieses Erkenntnisziel beschreibt Denzin wie folgt:

¹⁵⁶ Der Ursprung des didaktischen Dreiecks bzw. des Begriffs ist unklar. Hinweise auf dieses Modell lassen sich bei August Hermann Niemeyer und Johann Friedrich Herbart finden. Niemeyer schreibt 1802, dass der Unterricht im engeren Sinne „in einer absichtlichen und planmäßigen Mittheilung gewisser Kenntnisse an den Lehrling“ besteht. 1806 schreibt Herbart: „Der Begriff des Unterrichts hat ein hervorstechendes Merkmal, von wo aus wir uns am leichtesten orientiren werden. Beym Unterricht giebt es allemal etwas DRITTES, womit Lehrer und Lehrling zugleich beschäftigt sind“ (1806: 574f.). Die Erziehung habe hingegen nur den „Zögling“ im Blick und keinen dritten Gegenstand (ebd.: 575).

By selecting dissimilar settings in a systematic fashion, investigators can discover what their concepts (as designators of units in reality) have in common across settings. Similarly, the unique features of these concepts will be discovered in their situated context (Denzin 2009 [1970]: 301).

Ziel ist es folglich, einander ergänzende Informationen zu benutzen, um zum einen mögliche Gemeinsamkeiten und zum anderen mögliche Unterschiede der Praktiken sichtbar zu machen und so ein vollständigeres Bild des Forschungsgegenstandes zu erzielen (vgl. Dörnyei 2007: 164-166). Ferner werden in dieser Untersuchung anlehnend an Huber et al. (vgl. 1983: 165) und im Sinne des Habituskonzeptes primär die Handlungen und nicht die Einstellungen der Probanden untersucht, weshalb zentrale Artefakte¹⁵⁷ als Produkte von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die im Lehr-Lernkontext entscheidend sind, erfasst werden. Dadurch entsteht ein umfangreiches Korpus¹⁵⁸ bestehend aus vier Teilkorpora:

Teilkorpus I: Aufgabenstellungen (Lehrbuchaufgaben und Lehreraufgaben)

Teilkorpus II: Erwartungshorizonte der Lehrkräfte

Teilkorpus III: Beurteilungen und Bewertungen der Lehrkräfte

Teilkorpus IV: Schüler*innentexte

Anders als Huber et al. (1983: 166) vorgegangen sind, werden jedoch zum Zweck der Erhebung die sozialen Situationen, in denen sich der Habitus im Handeln bzw. in den Produkten der Probanden zeigen soll, nicht inszeniert, denn diese Inszenierung ist m. E. bereits ein Eingriff, der den fachlichen Habitus womöglich verfälscht. Deshalb werden die Daten aus der Schule (Aufgaben, Erwartungshorizonte, Beurteilungen, Bewertungen und Texte) im Rahmen des normalen Unterrichts erhoben. Die Forschende entwickelt für die Erhebung keine Aufgabenstellungen, sondern erhebt die Aufgaben, die die Lehrkräfte in ihrem normalen Unterricht, z. B. im Rahmen von Klausuren oder Hausaufgaben, stellen und die nach Ansicht der Lehrkräfte zu argumentativen Schreibprodukten führen sollen. Diese methodische Entscheidung bringt den Vorteil mit sich, den fachlichen Habitus erfassen bzw. rekonstruieren zu können. Aber die Entscheidung führt auch zu Nachteilen, da z. B. die erhobenen Daten durch die fehlende Inszenierung nicht immer einheitlich sind oder es durch die fehlende

¹⁵⁷ Hiermit ist nicht der Begriff aus der Sozialforschung, Artefakte als Kunstprodukte bzw. zu vermeidende Verfälschungen von Messergebnissen, gemeint, sondern Artefakte werden hier verstanden als Vergegenständlichungen (hier in Form von Aufgaben, Texten etc.) die die Materialisierung einer Praktik darstellen. Feilke (2016) bestimmt ferner, dass auch Textroutinen und Textprozeduren als „rekurrente Handlungszüge“ Artefakte sein können (2016: 261), diese sind allerdings auf einer anderen Abstraktionsebene angesiedelt.

¹⁵⁸ Korpus wird in dieser Arbeit in Anlehnung an Lüdeling/Walter (2010) gefasst. „Korpora bestehen meistens aus ganzen Texten oder längeren Textabschnitten – d. h. Korpusdaten sind mit (sprachlichem und außersprachlichem) Kontext verfügbar, so dass Kontextfaktoren systematisch ausgewertet werden können. Außerdem sind sie strukturiert durchsuchbar (Lüdeling/Walter 2010: 315).

Inszenierung zu einem geringeren Datenumfang kommt. So müssen im Rahmen der Auseinandersetzung mit den Daten folgende Gegebenheiten berücksichtigt werden:

- Unterschiedliche Operatoren in den Aufgabenstellungen (vgl. Kapitel 7.4.2 *Lehreraufgaben, Erwartungshorizonte und Beurteilungen*; Tabelle 16 *Operatoren in den Lehrer*innenaufgaben*).
- Geringere Probandenzahl im Fach *Biologie* (Papenburg) in der 12. Jahrgangsstufe, da nicht alle Probanden in der Vorabiturklausur die gleichen Aufgaben bearbeiten (vgl. Kapitel 7.4.2 *Lehreraufgaben, Erwartungshorizonte und Beurteilungen*; S. 221-222).
- Unterschiedliche Aufgabenstellung im Fach *Geschichte* in der 12. Jahrgangsstufe, da nicht alle Probanden in der Vorabiturklausur die gleichen Aufgaben bearbeiten (vgl. Kapitel 7.4.2 *Lehreraufgaben, Erwartungshorizonte und Beurteilungen*; Tabelle 20).
- Vier fehlende Benotungen von Texten in der 9. Jahrgangsstufe im Fach *Geschichte* (vgl. Abschnitt 7.3 Probanden und Stichprobe; Tabelle 11).
- Fehlende Beurteilungen von Texten, da nicht alle Lehrpersonen alle Texte mit Randnotizen und Schlusskommentaren beurteilen (vgl. Abschnitt 7.3 *Proband*innen und Stichprobe*; Tabelle 12 *Stichprobengröße*).

Diese Nachteile bzw. Konsequenzen sind m. E. bereits Kennzeichen eines (zum Teil fachlichen) Habitus. Sie müssen aber natürlich bei der Analyse bzw. beim Vergleich der Daten berücksichtigt werden.

Einen hohen Stellenwert bei der Untersuchung des Habitus hat nach Huber das Selektionsverfahren innerhalb einer Disziplin. Prüfungen seien mithin geeignet, einen besonderen kalkulierenden, strategischen Habitus zu fördern (vgl. Huber 1991b: 424). Aufgrund dieser Annahme werden Texte erhoben, die von den Lehrpersonen benotet werden und dadurch in die allgemeine Fachbewertung der Schüler*innen einfließen. Dies hat gleichzeitig den Vorteil, dass neben den Aufgabenstellungen auch die Erwartungshorizonte, die Textbeurteilungen¹⁵⁹ und die Textbenotungen erhoben werden können.

Für die Gegenstandsdimension werden Lehrwerke, die von den Lehrkräften im Unterricht eingesetzt werden, untersucht, indem in ihnen alle Aufgaben analysiert werden, die eine Nähe zum Argumentieren aufweisen.

Alle drei Säulen, die nach Bernstein zufolge für die Vermittlung schulischen Wissens zentral sind, werden so berücksichtigt: das Curriculum, die Unterrichtsgestaltung und die Bewertung:

¹⁵⁹ Die verbalen Beurteilungen wurden differenziert in Randkommentare und Schlusskommentare der Lehrkräfte (in Anlehnung an Esterl/Saxalber 2011: 190).

Das Curriculum bestimmt, was als gültiges Wissen zählt; die Unterrichtsgestaltung [...] definiert, was als gültige Vermittlung des Wissens gilt; und die Bewertung legt fest, was als gültige Realisierung jenes Wissens durch den Unterrichteten gilt. (Bernstein 1977: 125)

In dieser Studie wird die Säule *Curriculum* noch durch die im theoretischen Teil erfolgte Betrachtung der Fachbeiträge und der curricularen Richtlinien ergänzt, da m. E. diese ebenfalls zur Rekonstruktion des „gültigen Wissens“ dazuzuzählen sind.

Die Abbildung 26 zeigt das Design der Studie und exemplarisch die zu erhebenden Daten im Fach *Deutsch* in der 7. Jahrgangsstufe. Diese Daten werden in den anderen Jahrgangsstufen und Fächern ebenfalls erhoben.

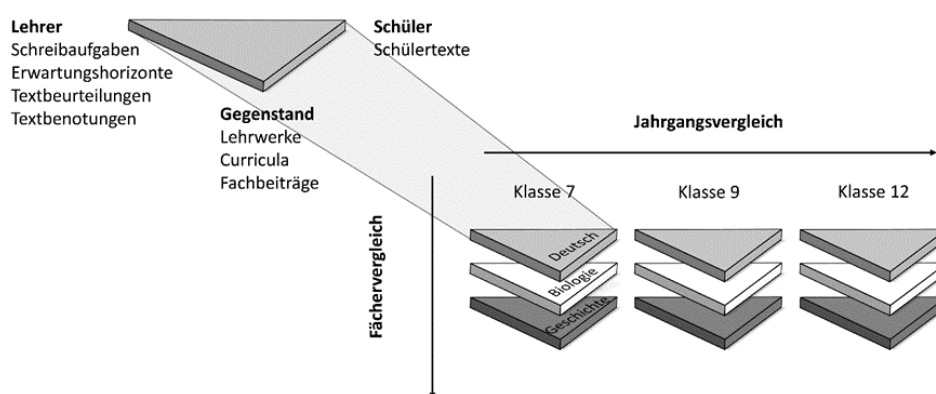


Abbildung 26: Studiendesign

7.2 Vorbereitung der Erhebung

Im Rahmen der Probandenakquise wurden die Proband*innen über die Zielsetzung der Studie (vergleichende Analyse von schriftlichen Argumentationen in verschiedenen Jahrgangsstufen und Fächern) informiert. Sie wurden zudem über das Erhebungsverfahren aufgeklärt. Von allen an der Untersuchung teilnehmenden Proband*innen¹⁶⁰ wurde im Vorhinein, nachdem der Schulleiter im Sinne des §120 Abs. 4 SchulG NRW der Untersuchung zugestimmt hat, eine (informierte) Einwilligung eingeholt (bei den minderjährigen Schüler*innen zusätzlich das Einverständnis der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten). Hierfür hat sich die Forscherin, wenn dies möglich war, in den jeweiligen Klassen vorgestellt und das Vorhaben persönlich erläutert. In diesen Klassen sowie in den Klassen, in denen eine persönliche Vorstellung aus internen Gründen nicht möglich war, wurden Informationsschreiben und Einwilligungserklärungen für die Schüler*innen sowie Informationsschreiben und Einwilligungserklärungen für die Eltern und Erziehungsberechtigten ausgeteilt. Bei den Schüler*innen der 12. Jahrgangsstufe wurde nach §120 Abs. 2 SchulG NRW nicht die Einwilligung

¹⁶⁰ Dem Schulleiter, den Lehrpersonen und auch den Schüler*innen sowie ihren Erziehungsberechtigten gebührt großer Dank für die Genehmigung der Studie und ihrer Teilnahme daran.

der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten eingefordert, da bei dem Alter und Entwicklungsstand der Schüler*innen davon auszugehen ist, dass sie „die Bedeutung und Tragweite der Einwilligung“ erfassen können. Der Schulleiter, die Eltern/Erziehungsberechtigten, die Schüler*innen sowie die Lehrkräfte wurden in den Informationsschreiben und/oder im persönlichen Gespräch über die Art der Untersuchung, den Zweck der Untersuchung und die Anonymisierung der erhobenen Daten aufgeklärt. Die Teilnahme an der Untersuchung erfolgte freiwillig. Den Schüler*innen sowie den Eltern/Erziehungsberechtigten wurde zudem versichert, dass die Auswertungsergebnisse und die eventuelle Nicht-Teilnahme nicht personenbezogen an die Lehrkräfte zurückgemeldet werden würden. Da nach § 28 Abs. I DSG NRW (Juni 2000) die Verarbeitung personenbezogener Daten anonymisiert erfolgen soll, wurden ohne Übermittlung der Zuordnungsfunktionen an die teilnehmenden Probanden, Pseudonyme und Codes vergeben. Nach dem Erhalt der Einwilligungen wurden die Lehrkräfte gebeten, die Forscherin zu informieren, sobald sie in ihrem Unterricht z. B. im Rahmen einer Klausur eine schriftlich zu bearbeitende Argumentationsaufgabe verwenden. So sollten der normale Unterrichtsablauf und die normale Unterrichtsplanung der Lehrpersonen nicht gestört bzw. keine artifizielle Erhebungssituation geschaffen werden, die den fachlichen Habitus womöglich verfälscht.

7.3 Proband*innen und Stichprobe

Die Erhebung der personenbezogenen Daten, der Aufgabenstellungen, der Schüler*innentexte, der Erwartungshorizonte und der Benotungen sowie Beurteilungen hat in den Schuljahren 2015/16 und 2016/17 in einem Gymnasium im Bundesland Nordrhein-Westfalen stattgefunden. Die Auswahl der Schulform *Gymnasium* für die vorliegende Untersuchung wurde getroffen, um die Zielnorm des Argumentierens erfassen und so die Praktik des Argumentierens innerhalb der Fächer rekonstruieren zu können. Laut Aussage der Schulleitung¹⁶¹ besuchten zur Zeit der Erhebung 1147 (601m/546w) Schüler*innen das Gymnasium. In der Sekundarstufe I war das Gymnasium 5-zügig, in der Sekundarstufe II waren zwischen 150 und 165 Schüler*innen pro Stufe, was in etwa 6 - 7 Klassen entspricht. Das Kollegium umfasste 73 Lehrpersonen (inklusive 5 Referendar*innen). Nach Angaben des Schulleiters hat das Gymnasium einen kleinstädtisch/ländlich geprägten Einzugsbereich.

Die Auswahl der teilnehmenden Lehrpersonen erfolgte anhand eines gemischten Auswahlverfahrens, zum einen mittels eines „[c]riterion sampling“ (Dörnyei 2007: 128) und zum anderen mittels eines „convenience sampling“ (ebd.: 129). Das entscheidende Kriterium für die Auswahl der Lehrkräfte war, dass diese die jeweiligen Fächer nicht fachfremd unterrichten. Die diesem Kriterium zugrundeliegende Annahme ist, dass studierte Lehrkräfte durch die eingangs beschriebene Fachsozialisation einen möglichen Habitus des Faches einverleibt haben. Berufserfahrung wird oftmals als ein Kriterium für Expertenwissen betrachtet,

¹⁶¹ Die Daten wurden mittels eines Fragebogens ermittelt.

Bromme/Haag geben jedoch zu bedenken, dass „[d]ie bloße Berufserfahrung [...] nicht automatisch zu mehr Expertise“ führe (2004: 785). Es wurde also bei der Auswahl darauf geachtet, keine Novizen (z. B. Referendare) zu erfassen, sondern Lehrkräfte, die bereits über Berufserfahrung verfügen, aber insgesamt wird die Kontrollvariable *Berufserfahrung* bei der Auswahl der Lehrpersonen als nachrangig gewertet. In der Analyse der Daten wird die Variable jedoch berücksichtigt. Schließlich war für die Auswahl der teilnehmenden Lehrkräfte maßgeblich, welche Lehrkräfte überhaupt bereit waren, an der Studie teilzunehmen.

Da nicht nur Lehrpersonen für die Studie relevant sind, sondern auch Schüler*innentexte, mussten nicht nur die Lehrpersonen der Erhebung zustimmen, sondern es bedurfte auch der Einwilligung der Schüler*innen sowie der Eltern und/oder Erziehungsberechtigten. Dies gestaltete sich schwierig, sodass nicht bei allen Klassen jeweils alle Schüler*innen als Proband*innen gewonnen werden konnten. So wurden z. B. im Fach *Biologie* in der 12. Jahrgangsstufe zwei Kurse und dadurch auch zwei Lehrpersonen für die Jahrgangsstufe in die Erhebung miteinbezogen.

In Tabelle 13 sind die in die Untersuchung einbezogenen Lehrpersonen mit den erhobenen personenbezogenen Daten¹⁶² aufgeführt. Jede Lehrperson erhält einen anonymisierten Code, der sich aus dem Fach (D/B/G), der Jahrgangsstufe (7/9/12) und einem Städtenamen zusammensetzt.

Hinsichtlich der Berufserfahrung zeigt sich, dass die höchste bei 20 Jahren (B9Meppen) und die geringste bei 2 Jahren (B7Wolfsburg) liegt, wie jedoch zuvor beschrieben wurde, wird im Hinblick auf die Fragestellungen das Kriterium des Fachstudiums als höherrangiger gewertet.

Tabelle 13: Personenbezogene Daten der Lehrkräfte

Fach	Code ¹⁶³	G	Dienst-jahre	Lehr-verpfl.	Fächer	Fach-fremd	Kl.	Klassen-lehrer/in	Halb-jahre in Kl.
DE	D7Buc hholz	w	10	12,75 ¹⁶⁴	DE/GE	nein	7	ja	6
	D9Nord horn	m	12	25,5	DE/ER D	nein	9	ja	6
	D12Gif- horn	w	12	25,5	DE/EN	nein	12	ja	2
BIO	B7Wolf sburg	w	2	25,5	BIO/SP AN	nein	7	nein	1
	B9Mep- pen	w	20	25,5	BIO/CH	nein	9	ja	3
	B12Em den	w	10	10	BIO/SP	nein	12	ja	3

¹⁶² vgl. Abschnitt „Kontrollvariablen“ in Albert/Marx (2016: 40f.).

¹⁶³ Die Namen der Lehrkräfte wurden anonymisiert.

¹⁶⁴ Von max. 25,5 Stunden. Eine Unterrichtsstunde umfasst 65 min.

	B12Papenburg	m	6	20	BIO/GE	nein	12	nein	4
	G7Lohne_2	w	15	22	GE/SP/LQ	nein	7	nein	1 ¹⁶⁵
GE	G9Garbsen	w	4,5	25,5	GE/ERD	nein	9	nein	4
	G12Lingen	w	7	22	GE/REL	nein	12	nein	4

Im Rahmen der Befragung der Lehrkräfte wurden die in den jeweiligen Klassen und Fächern verwendeten Lehrwerke (vgl. Tab.14) ermittelt. Zudem wurden die Lehrpersonen befragt, mittels einer Skala (Deutlich Höher – Etwas Höher – Gleich – Etwas Schlechter – Deutlich Schlechter) einzuschätzen, wie die durchschnittliche schriftliche Ausdrucksfähigkeit sowie die fachliche Kompetenz der Schüler*innen der jeweiligen Klasse im Vergleich mit anderen Klassen dieser Jahrgangsstufe ist (vgl. Tabelle 14).

Es muss angemerkt werden, dass der Umfang einiger Stichproben sehr gering ist, wie z. B. in der 7. Jahrgangsstufe im Fach *Geschichte* (lediglich 14 Texte). Diese zum Teil sehr geringe Stichprobengröße muss bei der Auswertung der Ergebnisse entsprechend berücksichtigt werden. Es ist jedoch auch noch einmal darauf hinzuweisen, dass es sich bei der vorliegenden Studie um eine explorative Studie handelt, deren Ergebnisse also einer Überprüfung an einer größeren Stichprobe bedürfen.

Tabelle 14: Klassen-/Unterrichtsbezogene Daten

Fach	Code	Lehrwerk/Verlag	Klassen- größe	Erfasste Texte	Schreibkom- petenz	Fachkom- petenz
	Dw7Buchholz	Deutschbuch /Cornelsen	27	21	gleich	gleich
DE	Dm9Nordhorn	Deutsch- buch/Cornelsen	25	21	etwas höher	etwas hö- her
	Dw12Gifhorn	Titel, Themen und Struktu- ren/Cornelsen	22	14	etwas schlechter	etwas schlechter
	Bw7Wolfsburg	Bioskop 7- 9/Westermann	20	14	etwas schlechter	gleich
	Bw9Meppen	Natura 7-9/Klett	29	18	etwas höher	etwas hö- her
BIO	Bw12Emden	Natura Qualifi- kations- phase/Klett	15	7	gleich	etwas hö- her
	Bw12Papenburg	Natura Qualifi- kations- phase/Klett	13	12	etwas schlechter	etwas schlechter

¹⁶⁵ Geschichte ist in dem Jahrgang ein Epochenfach.

	Gw7Lohne_2	Horizonte 2 ¹⁶⁶ /Westermann	28	20	gleich	etwas höher
GE	Gw9Garbsen	Horizonte 3/Westermann	29	24	etwas höher	gleich
	Gw12Lingen	Geschichte und Geschehen Oberstufe/Klett	27	13	etwas höher	etwas höher

Auch die Schüler*innennamen wurden anonymisiert. Der Code der Schüler*innen setzt sich aus einem zufällig ausgewähltem Buchstaben, der Jahrgangsstufe (7/9/12), dem Fach (D/B/G), dem Geschlecht (w/m/u) und einer beliebigen Zahl zusammen (z. B. A7Dw10). So können bei der Analyse die Texte dem jeweiligen Fach, der jeweiligen Jahrgangsstufe und dem von den Schüler*innen selbst angegebenen Geschlecht zugeordnet werden.

Mittels eines Fragebogens wurden einige personenbezogene Daten von den Schüler*innen erhoben, die in der Tabelle 15 als Mittelwerte aufgeführt sind: Alter¹⁶⁷, Geschlecht (m/w/u¹⁶⁸), die Sprache/n, die in der Familie überwiegend gesprochen wird/werden sowie die Note¹⁶⁹ im Fach *Deutsch*. Leider haben nicht alle Teilnehmer*innen die Fragebögen vollständig bzw. richtig ausgefüllt. Manche haben die Fragebögen gar nicht ausgefüllt. Bei Durchschnittsberechnungen wird dies natürlich berücksichtigt. Wenn sich der Altersdurchschnitt einer Klasse auf weniger Teilnehmer*innen als die gesamte Kohorte bezieht, wird dies kenntlich gemacht. Die Proband*innen wurden auf die Wichtigkeit der vollständigen Beantwortung des Fragebogens hingewiesen. Da die Teilnahme an der Studie und auch an der Fragebogenerhebung gänzlich freiwillig war, wurden fehlende Angaben nicht beanstandet. Die Proband*innen, die nicht alle Angaben tätigten, wurden nicht aus der Erhebung ausgeschlossen, da bei der vorliegenden Untersuchung nicht die individuelle Kompetenz ermittelt werden soll. Die personenbezogenen Daten dienen nur der Einordnung der Ergebnisse.

Bei der Erhebung der Noten gaben Schüler*innen und auch Lehrkräfte zum Teil + und – oder Zwischennoten (z. B. 1-2) an. Diese Noten werden zum Zwecke der Berechnung mit Nachkommastellen angegeben (z. B. 1,7 für eine 2+). Ganze Noten werden übernommen. Bei der Darstellung der Durchschnittsnoten wird dann jedoch eine Nachkommastelle angegeben.

In manchen Klausuren wurden mehrere Teilaufgaben gestellt. Dies trifft auf die Klausuren in der Oberstufe zu. Für diese Studie wurde jedoch jeweils nur die Teilaufgabe erfasst, die zum argumentierenden Schreiben nach Aussage der

¹⁶⁶ Die Lehrkraft verwendet zudem viele Materialien aus *Geschichte und Geschehen* (Klett).

¹⁶⁷ Die Angaben in der Tabelle stellen den Mittelwert dar.

¹⁶⁸ Manche Probanden gaben kein Geschlecht an, dies wurde dann als unbestimmt (u) gewertet.

¹⁶⁹ Die Angaben stellen jeweils den Mittelwert dar.

Lehrpersonen anleiten sollte. Für die erfassten Teilaufgaben wurden die Durchschnittspunkte ermittelt und in der letzten Spalte in Tabelle 15 angegeben. Die maximale Punktzahl ist zur besseren Lesbarkeit in den Fußnoten angegeben.

Tabelle 15: Personenbezogene Daten der Schüler*innen

Jahrgangsstufe	Fach	Insg.	Alter	Geschlecht			Familiensprache/n					Noten/Punkte		
				m	w	n	Deutsch	Englisch	Mehrsprachig	K.A.	DE	Note/DE	Note/Text	Pkt./Aufg.
		abs.	Ø	%	%	%	%	%	%	%	Ø	Ø	Ø	
7	DE	21	12	71	29	0	95	0	5	0	2,4	2,7	--	
	BIO	14	¹² ₁₇₀	36	64	0	71	7	21	0	2,6	3,5	--	
	GE	20	¹³ ₁₇₁	65	35	0	70	0	30	0	2,1	2	--	
9	DE	21	¹⁴ ₁₇₂	43	57	0	76	0	19	5	^{2,6} ₁₇₃	3	--	
	BIO	18	¹⁵ ₁₇₄	22	67	11	61	0	28	33	^{2,9} ₁₇₅	1,3	12 ¹⁷⁶	
	GE	24	15	50	50	0	96	0	4	0	1,9	^{2,7} ₁₇₇	--	
12	DE	14	¹⁸ ₁₇₈	36	64	0	57	7	29	7	1,9	4,3	20 ¹⁷⁹	
	BIO_Emden	7		29	57	14						2	4 ¹⁸⁰	
	BIO_Papenburg	12		42	58	0						3	7 ¹⁸¹	
	GE			62	38	0						^{4/5} ₁₈₂	^{12/9} ₁₈₃	

¹⁷⁰ Der Mittelwert bezieht sich auf 11 Altersangaben von insg. 14 Teilnehmer*innen. Einige Angaben waren nicht vollständig und konnten nicht gewertet werden.

¹⁷¹ Der Mittelwert bezieht sich auf 18 Altersangaben von insg. 20 Teilnehmer*innen.

¹⁷² Der Mittelwert bezieht sich auf 19 Altersangaben von insg. 20 Teilnehmer*innen.

¹⁷³ Der Durchschnitt bezieht sich auf 19 Noten von insgesamt 21 Teilnehmer*innen.

¹⁷⁴ Der Mittelwert bezieht sich auf 16 Altersangaben von insg. 18 Teilnehmer*innen.

¹⁷⁵ Der Durchschnitt bezieht sich auf 16 Noten von insg. 18 Teilnehmer*innen.

¹⁷⁶ Bei dieser Teilaufgabe konnten insg. 15 Punkte erreicht werden. Die Durchschnittspunktzahl liegt bei 12.

¹⁷⁷ Der Mittelwert basiert auf 20 Benotungen. 4 Texte wurden nicht benotet.

¹⁷⁸ Der Mittelwert basiert auf 12 Altersangaben von insg. 14 Teilnehmer*innen.

¹⁷⁹ Durchschnittliche Punktzahl für die in der vorliegenden Studie gewerteten Teilaufgabe sind 20 Punkte. Insgesamt konnten 38 Punkte erreicht werden.

¹⁸⁰ Für die in dieser Studie erfassten Teilaufgabe konnten insgesamt 5 Punkte erzielt werden. Die Durchschnittspunktzahl liegt bei 4 Punkten.

¹⁸¹ Für die in dieser Studie erfassten Teilaufgabe konnten insgesamt 12 Punkte erzielt werden. Die Durchschnittspunktzahl liegt bei 7.

¹⁸² Die Teilnehmer*innen schrieben ihren Text zu unterschiedlichen Textgrundlagen. Die Aufgabe wurde zudem mit unterschiedlicher Maximalpunktzahl benotet. Sieben Teilnehmer*innen schrieben zur Textgrundlage *Kleißmann* (Durchschnittsnote 4) und sechs zu *Merseburger* (Durchschnittsnote 5).

¹⁸³ Die Durchschnittspunktzahl, die die Schüler*innen für die in dieser Studie erfassten Teilaufgabe bekommen haben, beträgt bei den Texten zur Textgrundlage *Kleißmann* 12 Punkte und bei den Texten zur Textgrundlage *Merseburger* 9 Punkte. Bei der *Kleißmann*-Textgrundlage konnten insgesamt 28 und bei der *Merseburger*-Textgrundlage 26 Punkte erzielt werden.

Eine zusammenfassende Auflistung des Stichprobenumfangs findet sich in Tabelle 16, die die letztendliche Stichprobengröße von insgesamt neun Lehrwerken, 4006 Aufgabenstellungen, 10 Lehrkräften, 10 Erwartungshorizonten, 165 Schüler*innentexten und 68 Schlusskommentaren zeigt. Von den in *Deutsch* und *Geschichte* zunächst erfassten Lehrkräfte wurden nur je drei für die eigentliche Untersuchung ausgewählt. Grund für diese Auswahl war jeweils, dass die teilnehmende Schüler*innenanzahl zu gering (unter 10) war. In *Biologie* wurden vier Lehrkräfte und so auch vier Klassen/Kurse in die Untersuchung miteinbezogen, da an einem Leistungskurs nur sieben Schüler*innen teilgenommen haben, was eine zu geringe Textanzahl für das Fach und die Stufe zur Folge gehabt hätte, da auch der andere Leistungskurs nur 12 Proband*innen umfasste. So wurde entschieden, beide Kurse in die Erhebung mit einzubeziehen. Insgesamt liegt pro Stufe und Fach jeweils ein Erwartungshorizont vor (Ausnahme bildet das Fach Biologie in der Oberstufe). Hier liegt ein EWH von jeder Lehrperson vor). Die Schüler*innentexte wurden von den Lehrpersonen alle benotet, zusätzlich wurden aber auch die zum Teil getätigten Beurteilungen der Lehrpersonen erfasst. Hierbei handelt es sich zum einen um Kommentare, die sich nach Esterl/Saxalber (2011: 190) dadurch auszeichnen, dass sie sich auf den gesamten Text beziehen, und zum anderen um Kommentare, die sich lediglich auf eine bestimmte Stelle im Text beziehen. In der vorliegenden Studie werden sie als Schluss- und als Randkommentare bezeichnet.

Tabelle 16: Stichprobengrößen

Fach	Lehrwerke	Aufgaben	Lehrer (insg.)	EWH	Schüler-texte (insg.)	Schlusskommentare	Texte mit Randkommentaren
Deutsch	3	1626	3	3	56	37	56
Biologie	3	1174	4	4	52	18	38
Geschichte	3	1212	3	3	57	14	32

7.4 Datenerhebung, Auswahl und Aufbereitung der Daten

Im Folgenden werden die Erhebung, die Auswahl und die Aufbereitung der Daten dargestellt und begründet. In Kapitel 7.4.1 erfolgt die Darstellung für die Lehrwerksdaten und in Kapitel 7.4.2 dann für die Lehrer*innendaten (Aufgaben, Erwartungshorizonte, Kommentare und Benotungen). In Kapitel 7.4.3 wird abschließend die Erhebung, Auswahl und Aufbereitung der Schüler*innendaten thematisiert.

7.4.1 Lehrwerksaufgaben

Für die Gegenstandsdimension werden Lehrwerksaufgaben aus Lehrwerken, die die Lehrpersonen in ihrem Unterricht verwendeten, erfasst. Es werden alle Aufgaben erfasst (digitalisiert), die eine Nähe zum Argumentieren aufweisen, d. h. Aufgaben, die als sprachliche Handlung in irgendeiner Form die Äußerung

einer eigenen Meinung oder auch die Nennung von Gründen implizieren. Zudem wurden die Operatoren *Erklären* und *Erläutern* erfasst, da innerhalb der Forschung eine Nähe zum Argumentieren angenommen wird (z. B. Pohl 2007; Brinker/Cölfen/Pappert 2014). Grundsätzlich ist anzumerken, dass zwischen Leistungs- und Lernaufgaben unterschieden werden muss (vgl. Winkler 2011: 16f.). Bei den Lernaufgaben erscheint es zudem sinnvoll, zwischen den *tasks as plan* und den *tasks in process* zu unterscheiden (vgl. Köster 2012: 2). Die *tasks as plan* sind Lernaufgaben, wie sie geplant bzw. in Lehrwerken oder von der Lehrkraft geplant und konzipiert wurden. Die *task in process* umfasst hingegen die tatsächliche Umsetzung der Aufgabe im Unterricht, die ggfs. auch modifiziert werden kann. Im Rahmen der Lehrwerksanalyse wurden nur die Aufgaben, so wie sie im Lehrwerk aufgeführt waren, erfasst. Es handelt sich mithin um *tasks as plan*-Aufgaben. Es ist zu berücksichtigen, dass durch die Erhebung der *tasks as plan*-Aufgaben nur ein Teil des Unterrichtsdiskurses erfasst werden kann.

Bei der Erhebung der Aufgaben wurden Aufgabenstellungen mit a- und b-Teilen als einzelne Aufgabenstellungen gewertet, wenn sie jeweils eigenständige Aufgaben darstellten. Wenn jedoch die Unteraufgaben die einzelnen Arbeitsschritte für einen übergeordneten Operator aufführten, wurden diese dann insgesamt als eine Aufgabe gewertet. Mittels Excel wurden die Lehrwerksaufgaben geordnet. Hierbei wurde den Aufgaben u. a. eine Kennnummer zugewiesen. Zusätzlich zu der Aufgabenstellung wurden jeweils die Fundstelle (Seite und Aufgabennummer) sowie der Themenbereich erfasst.

Tabelle 17: Stichprobe Lehrwerke und Aufgaben im Fach Deutsch

Jg.	Lehrwerk	Aufgaben
7	Schurf, Bernd/Wagner, Andrea (Hrsg.) (2013): Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch 7. Gymnasium Nordrhein-Westfalen. Berlin: Cornelsen Schulbuchverlag. ca. 356 Seiten	441
9	Schurf, Bernd/ Wagner, Andrea (Hrsg.) (2011): Deutschbuch: Sprach- und Lesebuch. Gymnasium; 9. Klasse; NRW. Berlin: Cornelsen Schulbuchverlag. ca. 373 Seiten	356
12	Schurf, Bernd/Wagner, Andrea (Hrsg.) (2014): Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe. Gymnasium, NRW, Oberstufe. Berlin: Cornelsen Schulbuchverlag. ca. 620 Seiten	826

Anzumerken ist, dass das Lehrwerk für die 12. Jahrgangsstufe im Fach *Deutsch* ein Lehrwerk ist, das sowohl für die Einführungsphase als auch für die Qualifikationsphase konzipiert wurde. Dies könnte die hohe Anzahl an Aufgaben im Vergleich zu den anderen beiden Lehrwerken im Fach *Deutsch* erklären.

Tabelle 18: Stichprobe Lehrwerke und Aufgaben im Fach Biologie

Jg.	Lehrwerk	Aufgaben
7	Hausfeld, Rainer/Schulenberg, Wolfgang (Hrsg.) (2009): BI-Oskop. Gymnasium Nordrhein-Westfalen 7-9. Braunschweig: Bildungshaus Westermann. ca. 320 Seiten	328
9	Eck, Monika et al. (2010): Natura 2. Biologie für Gymnasien. Nordrhein-Westfalen. G 8. 7.-9. Klasse. Stuttgart u. Leipzig: Klett. ca. 308 Seiten	405
12	Bickel et al. (2015): Natura. Biologie für Gymnasien. Qualifikationsphase. Stuttgart u. Leipzig: Klett. ca. 396 Seiten	438

Bei den Lehrwerken für das Fach *Biologie* ist der Umfang der Aufgaben, die eine Nähe zum Argumentieren aufweisen, in den Jahrgangsstufen 9 und 12 fast identisch.

Tabelle 19: Stichprobe Lehrwerke und Aufgaben im Fach Geschichte

Jg.	Lehrwerk	Aufgaben
7	Baumgärtner, Ulrich/Fieberg, Klaus (2008): Horizonte 2. Geschichte Gymnasium 7.-8. Klasse. Nordrhein-Westfalen. Braunschweig: Westermann Schroedel. ca. 232 Seiten	345
9	Baumgärtner, Ulrich/Fieberg, Klaus (Hrsg.) (2009): Horizonte 3: Geschichte Gymnasium 9. Klasse. Nordrhein-Westfalen. Braunschweig: Westermann. ca. 260 Seiten	360
12	Droste et al. (2015): Geschichte und Geschehen. Oberstufe. Nordrhein-Westfalen. 1. Aufl. Stuttgart u. Leipzig: Klett. ca. 500 Seiten	507

In den Geschichtslehrwerken sind die erfassten Aufgaben, die eine Nähe zum Argumentieren haben, in den Stufen sieben und neun noch vergleichbar. In Jahrgangsstufe 12 handelt es sich jedoch um ein insgesamt längeres Lehrwerk (insg. 500 Seiten), was die höhere Anzahl an erfassten Aufgaben erklären kann. Alle Lehrwerksaufgaben und die Analyse der Lehrwerksaufgaben befinden sich im Anhang (vgl. Anhang *Analyse der Lehrwerksaufgaben*).

7.4.2 Lehreraufgaben, Erwartungshorizonte und Beurteilungen

Da die Lehrkräfte die Aufgabenstellungen, Erwartungshorizonte und Benotungen sowie Beurteilungen erst zur Verfügung stellten, als sie diese tatsächlich im Unterricht verwendeten, erstreckte sich die Erhebung aller Daten auf insgesamt zwei Schuljahre. Nachdem die Lehrkräfte über den Einsatz einer Argumentationsaufgabe informiert hatten, wurden die Aufgabenstellung, der Erwartungshorizont sowie die Benotungen und Beurteilungen der Lehrpersonen kopiert und in anonymisierter Form digitalisiert. Die Erwartungshorizonte wurden

mittels Excel digitalisiert, wobei jeder Satz einer Zeile zugewiesen wurde. Die Fehlerkorrekturen (Zeichensetzung, Rechtschreibung, Grammatik) in Form von Rand- und Textkorrekturen wurden in EXMERaLDA als Annotationsspur eingefügt. Die Randkommentare und Schlusskommentare wurden zusammen mit den Schüler*innentexten in Excel (pro Satz eine Zeile) übertragen. Bei den Randkommentaren kann nochmal differenziert werden zwischen Kommentaren, die nur am Rand vermerkt sind und solchen, die aus einer Kombination aus Markierung im Schüler*innentext und Kommentar am Rand bestehen. Bei den kombinierten Kommentaren wurde in eckigen Klammern, der markierte Teil im Text kenntlich gemacht. Wenn ein Randkommentar sich auf einen längeren Abschnitt bezieht, wurde dies durch die Angabe der Zeilen kenntlich gemacht. Wenn die Lehrperson Häkchen genutzt hat, wurde das Wort (Häkchen) verschriftet. Wenn die Häkchen in Klammern gesetzt wurden, wurden die Klammern als solche mit verschriftet.

Bei den erhobenen Lehrer*innenaufgaben handelt es sich aus den oben genannten Gründen anders als bei den Lehrwerksaufgaben um Leistungsaufgaben. Aber auch bei diesen Aufgaben handelt es sich um *task-as-plan* Aufgaben, da die tatsächliche Umsetzung im Unterricht nicht miterhoben wurde. So wurde z. B. nicht erfasst, ob bei der Besprechung der Hausaufgaben oder aber bei der Aushändigung der Klausuraufgaben weitere mündliche Erläuterungen seitens der Lehrpersonen oder mündliche Verständnisfragen seitens der Schüler*innen erfolgten. Bei der Arbeit im Fach Deutsch (9. Jg.) ist eine mündliche Erläuterung der Aufgabenstellung wahrscheinlich, da sich die Mehrheit der Schüler*innen den gleichen Kommentar zu einer Aufgabenstellung auf ihrem Klausurbogen notiert hat.

In der Jahrgangsstufe 7 im Fach *Deutsch* wurde eine schriftliche Arbeit verfasst, bei der die Schüler*innen einen Leserbrief verfassen sollten. Es ist jedoch anzumerken, dass zwei Schüler*innen die Arbeit nachgeschrieben haben. Für die Nachschreibenden hat die Lehrperson eine andere Arbeit entworfen. Die Aufgabenstellungen sind in beiden Fällen identisch, allerdings sind der Grundlagentext und das Thema unterschiedlich. Beide Texte befinden sich im Anhang (vgl. Lehrer*innenaufgaben mit Material). In Tabelle 20 wird die Anzahl der Texte zu den verschiedenen Themen ersichtlich.

Tabelle 20: Themenverteilung im Fach Deutsch 7. Jahrgangsstufe

Textgrundlage	Anzahl der Texte	Punktedurchschnitt
Keine Chance für Schlubberlook	19	44,5 /60 Punkten
Sport ist Mord	2	41,8 /60Punkten

In der 12. Jahrgangsstufe wurden in den Fächern *Geschichte* und *Biologie* (Biologie_Papenburg) Vorabiturklausuren erhoben. Hierbei ist anzumerken, dass die Schüler*innen bei diesen Klausuren die Auswahl zwischen verschiedenen

Themen haben. Im Fach *Geschichte* konnte zwischen zwei verschiedenen Textgrundlagen (vgl. Anhang Lehrer*innenaufgaben mit Material) ausgewählt werden:

- Peter Merseburger: Willy Brandts Ostpolitik und die deutsche Einheit. Vortrag am 28. Januar 2009 in Lübeck. Schriftenreihe der Bundeskanzler-Willy-Brandt-Stiftung. Heft 19, Berlin 2009, S. 12-23.
- Christoph Kleßmann: Adenauer – ohne Denkmalsockel. In: Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Nach-Denken über Adenauer und seine Politik: internationales wissenschaftliches Symposium am 27. April 1992 anlässlich [sic] des 25. Todestages von Konrad Adenauer, Bonn, S. 46-48.

Auch die Aufgabenstellungen im Fach *Geschichte* sind unterschiedlich, wobei die Operatoren identisch sind:

- 3) Setzen Sie sich mit Merseburgers Beurteilung der Ziele und Motive der Neuen Ostpolitik auseinander.
- 3) Setzen Sie sich mit Kleßmann [sic] Beurteilung der Politik Adenauers in Bezug auf ihre Bedeutung für die Wiedervereinigung auseinander (Z. 57-72).

Tabelle 21 zeigt, wie viele Schüler*innen sich für den Text von Merseburger und wie viele für den Text von Kleßmann entschieden haben und welcher Notendurchschnitt jeweils erreicht wurde.

Tabelle 21: Themenverteilung im Fach Geschichte in der Oberstufe

Textgrundlage	Anzahl der Texte	Notendurchschnitt
Merseburger	6	5
Kleßmann	7	4

Im Fach *Biologie* (B12Papenburg) mussten die Schüler*innen aus drei Aufgabenbereichen zwei auswählen. Von den an der Erhebung teilnehmenden Probanden (13 insgesamt) hat die Mehrheit (12) den 3. Aufgabenbereich bearbeitet. Ein Proband musste aus der Stichprobe aussortiert werden, da dieser einen anderen Aufgabenbereich bearbeitet hatte.

- Aufgabenbereich 1: Evolution vor der Haustür
- Aufgabenbereich 2: Fressen und nicht-gefressen-werden. Evolutionäres Wettrüsten zwischen Samenkäfer und Kletterpflanze?
- Aufgabenbereich 3: Zu Lande, zu Wasser und in der Luft – Homologien und Analogien bei Säugetieren

Insgesamt wurden bei der Erhebung der Lehrer*innenaufgaben die in Tabelle 22 aufgeführten Operatoren in den Jahrgangsstufen und Fächern erfasst.

Tabelle 22: Operatoren in den Lehrer*innenaufgaben

Jahrgang	Fach	Operator
7	Deutsch	Leserbrief formulieren
	Biologie	Erklären
	Geschichte	Stellung nehmen
9	Deutsch	Erörtern
	Biologie	Nennen und Beurteilen
	Geschichte	Diskutieren
12	Deutsch	Erörtern und Beurteilen
	Biologie_Emden	Diskutieren
	Biologie_Papenburg	Nennen und Erläutern
	Geschichte	Auseinandersetzen

7.4.3 Schüler*innentexte

Die Texte der Schüler*innen, die der Erhebung zugestimmt haben, wurden im Zuge der Aufgabenerhebung ebenfalls erhoben, anonymisiert und in anonymisierter Form digitalisiert. Die Originale wurden den Proband*innen im Anschluss wieder ausgehändigt. Zusätzlich zu den reinen Schüler*innentexten wurden auch deren Bearbeitungsspuren in den Aufgabenstellungen und in den Materialgrundlagen erfasst. Diese können aber aus ökonomischen Aspekten nicht in die Analyse miteinbezogen werden. Sie würden aber sicherlich zusätzliche Erkenntnisse bringen und sollten in weiterführenden Untersuchungen miteinbezogen werden. Die Schüler*innentexte wurden ohne Fehlerkorrektur in reine Textdateien überführt bzw. digitalisiert, um sie dann mithilfe unterschiedlicher Analysesoftware (EXMERaLDA und Excel) untersuchen zu können. Wenn Schüler*innen Absätze in ihren Texten gesetzt haben, wurde dies durch zwei Schrägstriche (//) im Transkript kenntlich gemacht. Wenn in den Texten ein Zeilenumbruch vorliegt, wurde dies durch einen Schrägstrich (/) kenntlich gemacht. In den Texten wurden die Namen anonymisiert und zudem wurden alle Bezeichnungen, die Rückschlüsse auf die Schule zulassen würden, durch ein [X] (z. B. Gymnasium X) oder durch die Unkenntlichmachung des Ortes [Ort] verschriftet.

7.5 Datenauswertung und Ergebnisdarstellung

In diesem Abschnitt soll nun erläutert werden, wie die Daten ausgewertet und die Ergebnisse dargestellt werden.

7.5.1 Hypothesengenerierendes, explorativ-deskriptives Verfahren

In dieser explorativ-deskriptiven Studie erfolgt die Auswertung der Daten zu einem großen Teil durch qualitative Analysen des verbalen Datenmaterials. Ein rein quantitativer Zugang erscheint für die vorliegende Untersuchung nämlich nicht zielführend. Spitzmüller/Warke kommen zu dem Ergebnis, dass auch

statistisch Unauffälliges für das untersuchte Phänomen relevant sein kann (2011: 39). Insbesondere in der vorliegenden Untersuchung reichen rein quantitative Analysen nicht aus, sondern sie sollten durch qualitative Analysen ergänzt werden (ebd.). Augst/Faigel stellen Ähnliches fest:

Texte sind ganzheitliche Gebilde/Strukturen, in denen Lexik, Syntax und Textstruktur übersummativ aufeinander bezogen sind. Eine heuristische Vereinzelung einzelner Merkmale, ihre quantitative Auszählung und deren Vergleich über das Alter muß daher mit Notwendigkeit zu Verzerrung führen. Was einen Text zum Text macht, läßt sich nicht auszählen! Andererseits hat die ganzheitliche Betrachtung einzelner Texte das Problem einer hermeneutischen Beliebigkeit. (Augst/Faigel 1986: 20)

Auch Augst/Faigel lösen das Problem, indem sie einerseits quantitative Untersuchungen zu einzelnen Phänomenen durchführen und andererseits ganzheitliche Analysen einzelner Texte (1986: 20).

Nach Dörnyei (2007: 243) zeichnet sich eine qualitative Analyse der Daten dadurch aus, dass sie vornehmlich sprachlich erfolgt: „a language-based analysis“. Zudem ist der Prozess iterativ: „we move back and forth between data collection, data analysis and data interpretation“ (ebd.). Hierbei ist die Sättigung ein ausschlaggebender Punkt, „when further data does not seem to add new information“ (ebd.: 244). Die qualitativen Analysen werden durch quantitative, numerische Beschreibungen des verbalen Datenmaterials ergänzt.

Problematisch könnte angesehen werden, dass die Analyse der Argumentationen in den Fächern *Geschichte* und *Biologie* von einer fachfremden Person durchgeführt wird. Aber wie Rudolph 1983 anmerkt, kann darin auch eine Chance liegen, den Fokus auf die sprachlichen und textuellen Merkmale zu legen:

Hier liegt allerdings auch die Chance, daß die terminologiefreien Teile des sprachlichen Ausdrucks in ihrem Einfluß auf das Verstehen deutlicher hervortreten, wenn das Verstehen nicht durch das Vorwissen des Analysators gesteuert ist. (Rudolph 1983: 109)

Deshalb liegt der alleinige Fokus der Untersuchung auf den sprachlichen, textuellen und diskursiven Merkmalen.

Ferner muss aber reflektiert werden, dass im Falle des Faches *Deutsch* die Analyse von einem Fachexperten durchgeführt wird. Huber et al. (1983: 166) geben z. B. zu bedenken, dass das „Erkennen von den verschiedenen fachspezifischen Habitus schwierig [sei], weil jeder – auch wir – einen fachspezifischen Habitus haben und damit befangen sind“. Die Lösung von Huber et al (1983) ist es deshalb, die Rekonstruktion mit Wissenschaftler*innen verschiedener Disziplinen durchzuführen. Für weiterführende Projekte wäre dieses Vorgehen ebenfalls erstrebenswert. Da bei dieser Untersuchung jedoch der Fokus allein auf sprachlichen, textuellen und diskursiven Merkmalen liegt, könnte in der Fachexpertise auch ein Vorteil liegen, da dies linguistische Merkmale sind.

Im Sinne der Theorie der Praxis nach Bourdieu kommt „[d]ie Fähigkeit der kritischen Selbstdistanzierung von alltäglichen sozialen Praktiken [...] nur der sozialwissenschaftlichen Beobachterin zu, die mit der Teilnehmerperspektive bricht“ (Celikates 2014: 220). Bourdieu spricht hier von dem notwendigen zweifachen Bruch: den Bruch mit der Teilnehmerperspektive, um die Sache sehen zu können und dann den Bruch mit der objektivistischen Perspektive, um den subjektiven Moment erfassen zu können. Dieser Theorie wird jedoch zum Teil widersprochen, da „die soziologische Beobachterperspektive ihren Gegenstand ohne Einbeziehung der Teilnehmerperspektive gar nicht in den Blick bekommt“ (Celikates 2014: 223).

Die Untersuchung wurde als eine hypothesengenerierende korpusanalytische Untersuchung durchgeführt. Die Analyseschritte sind zum Teil induktiv (datengeleitet) und zum Teil deduktiv (theoriegeleitet). Nach Meißner/Lange/Fandrych (2016: 308) können „[d]atengeleitet-induktives und deduktives Vorgehen [...] ergänzend ineinandergreifen“. Die Analyse der Korpora erfolgt in einem ersten Schritt qualitativ; sie wird jedoch auch durch quantitative Analysen ergänzt.

Nachdem die einzelnen Daten pro Fach und Jahrgangsstufe analysiert wurden, werden die Ergebnisse verglichen. Bei Vergleichsstudien wird der einzelne Fall „nicht in seiner Komplexität und Ganzheit betrachtet, sondern eine Vielzahl von Fällen [werden] im Hinblick auf bestimmte Ausschnitte [...] vergleichend gegenübergestellt“ (Flick 2012: 254).

7.5.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Für die Auswahl der qualitativen Inhaltsanalyse (QI) als Auswertungsmethode war u. a. ausschlaggebend, dass hierbei das Material/der Text immer „innerhalb seines Kontextes interpretiert“ (Mayring 2022: 49) wird. Die Kontextgebundenheit der Analysemethode scheint insbesondere für die Untersuchung und Ermittlung des Habitus wichtig zu sein. Anzumerken ist, dass die QI „kein Standardinstrument, das immer gleich aussieht“ (ebd.: 50), sondern dass das Vorgehen an das spezifische Material und die jeweilige Zielsetzung angepasst werden muss. Trotzdem muss im Vorhinein ein konkretes Ablaufmodell festgelegt werden.

Für die Analysen ist es zudem wichtig, dass *Kodiereinheit*, *Kontexteinheit* und *Auswertungseinheit* im Vorhinein festgelegt werden. Die *Kodiereinheit* legt fest, „was der minimale Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen kann“ (Mayring 2022: 60). Dies sind im Falle der Lehrwerksanalysen die Aufgabenstellungen. „Die Kontexteinheit legt den größten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann“ (ebd.: 60). Im Fall der Lehrwerksanalysen ist dies das gesamte Lehrwerk der jeweiligen Jahrgangsstufe. Alle Informationen aus dem Lehrwerk können als Kontexteinheit zur Analyse der Aufgabenstellungen hinzugezogen werden. Die Auswertungseinheit legt die Reihenfolge fest (ebd.: 60). In der vorliegenden Studie werden zunächst die Lehrwerksaufgaben

nach Fach und Jahrgangsstufe analysiert. Danach werden die Lehrer*innenaufgaben analysiert und abschließend die Schüler*innentexte. Bei den Lehrer*innenaufgaben ist die Kontexteinheit weit gefasst und umfasst die Beurteilungen, die Benotungen und die Erwartungshorizonte der Lehrpersonen. Bei den Schüler*innentexten ist die Kontexteinheit ebenfalls weit gefasst und umfasst alle Lehrer*innendaten (Aufgabenstellung, Benotung, Beurteilung, Erwartungshorizont).

Die Grundformen des Interpretierens sind nach Mayring *Zusammenfassen*, *Explizieren* und *Strukturieren* (2022: 66). Es sollte beachtet werden, dass „jeder Analyseschritt, jede Entscheidung im Auswertungsprozess, auf eine begründete und getestete Regel zurückgeführt werden kann“ (ebd.: 50). Deshalb wird im nachfolgenden Kapitel das Kodierschema betrachtet. Der Kodierleitfaden (die Operationalisierung) wird jedoch aufgrund der besseren Nachvollziehbarkeit und Verständlichkeit erst im Zuge der Ergebnisdarstellung thematisiert.

7.5.3 Kodierschema

Die Aufgabenstellungen werden inhaltsanalytisch analysiert. Für die Erstellung eines Kodierschemas wurde eine Probekodierung mit den Lehrwerken der 9. Jahrgangsstufe für die Fächer *Deutsch*, *Biologie* und *Geschichte* durch die Forschende und zwei Rater*innen durchgeführt. Das erste Kodierschema und der Kodierleitfaden wurden entsprechend der Probekodierung einer Revision unterzogen. In der Revisionsphase wurden nach Mayring „Differenzen und Probleme der Einordnung“ (Mayring 2022: 63) besprochen und eine jeweilige Lösung beschlossen. Ankerbeispiele wurden aus dem gesamten Datenmaterial (allen Lehrwerken) in den Kodierleitfaden mitaufgenommen. Anhand des endgültigen Kodierschemas wurde die tatsächliche Kodierung aller Lehrwerke durchgeführt. Die Kodierung erfolgte aufgrund der begrenzten Möglichkeiten jedoch nur durch die Forschende.

Um einen Vergleich zwischen den Dimensionen (Lehrer – Schüler – Gegenstand) und zwischen den Fächern zu ermöglichen, wurden Analysekategorien (vgl. Abb. 27 und Tab. 23) entwickelt, die auf alle vorliegenden Daten angewendet werden können. Die Kategorien wurden durch eine Mischung induktiven (durch die Entdeckung von wiederkehrenden Phänomenen am Datenmaterial) und deduktiven Vorgehens nach Mayring (2022: 60) entwickelt. In Anlehnung an Baumann/Pohl (2009) wurden die Hauptkategorien *WAS*, *WIE*, *FÜR WEN*, *WOZU* deduktiv gebildet. Die Unterkategorien *Erkennen*, *Überzeugen*, *Adressat*, *Personal* und *strittiger Sachverhalt* wurden in Anlehnung an Winkler (2003) gebildet. Induktiv wurden die anderen Unterkategorien innerhalb der Oberkategorien *Was* und alle Unterkategorien der Kategorie *Wie* gebildet, indem z. B. ermittelt wurde, welche Impulse bzw. Anlässe wiederkehrend für die Schreibaufgaben in den Lehrwerken verwendet wurden.

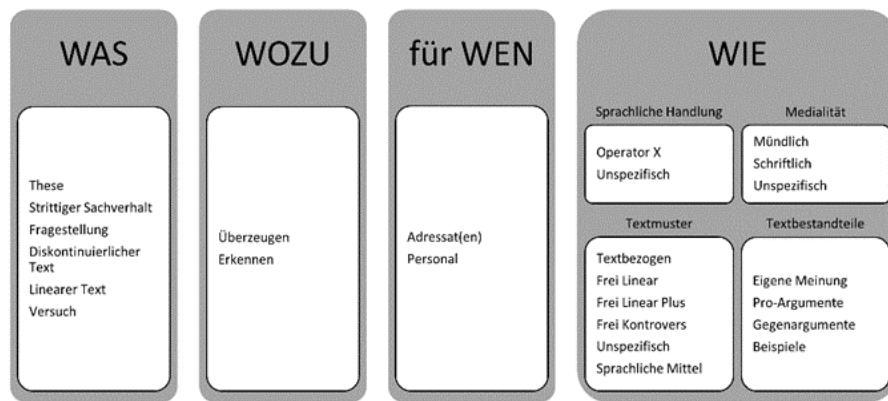


Abbildung 27: Analysekategorien

Für die *WIE*-Kategorie werden in den Lehrwerken unter anderem Zusatzinformationen bezüglich der Operatoren ermittelt. Teilweise werden Operatorenspezifische Hinweise zur Medialität oder der zu realisierenden Textmuster gegeben. Wenn im Lehrwerk z. B. ein Informationskasten zu den Operatoren vorhanden ist und in diesem vermerkt wurde, dass Stellungnahmen der Überzeugung eines Adressaten dienen, so werden für alle Aufgaben mit dem Operator *Stellungnehmen* die Unterkategorien *Überzeugen* und *Adressat* codiert. In diesem Zuge wird auch die Explizitheit der Aufgabenstellung hinsichtlich der Merkmale/Kategorien codiert. Bei der Analyse der Aufgabenstellung wird dafür zwischen expliziter und nicht expliziter (impliziter) Markierung unterschieden. Explizite Markierung wird durch Großbuchstaben codiert und implizite Markierung durch Kleinbuchstaben. Eine explizite Markierung der Kategorie *für WEN* liegt vor, wenn z. B. in der Aufgabenstellung explizit ein Adressat genannt wird. Implizit wird codiert, wenn die Kategorien nur semantisch durch den verwendeten Operator zu erfassen sind (*Stellungnehmen* impliziert eine Position/Meinung), oder aber zu einem Operator im Lehrwerk generelle Hinweise gegeben wurden, die dann implizit dem Operator zugrunde liegen. Im Abschnitt 8 werden die einzelnen Kategorien jeweils vor der Ergebnisdarstellung operationalisiert.

Das Kategoriensystem wird zudem für die Analyse der Lehrer*innendaten und der Schüler*innendaten verwendet. Dieses Vorgehen wurde bereits in Kapitel 5.2 vorgestellt. Die Kategorien *WAS*, *WOZU*, *FÜR WEN* und *WIE* (Textmerkmale) finden sich in Tabelle 23 wieder. Auch bei der Analyse der Lehrer*innendaten wird zwischen der expliziten und der nicht expliziten Nennung von Merkmalen unterschieden.

Tabelle 23: Analyse der externen und internen Textmerkmale

Schritt 1: Bestimmung des Schreibauftrages I (WAS und WEN) Datengrundlage: Lehrer*innenaufgabe, EWH und Lehrer*innenkommentare
• Schreibimpuls (Kategorie WAS): Welcher Impuls bildet den Schreibanlass: Strittiger Sachverhalt (SSV), These (AS), Fragestellung (F) • Adressat (Kategorie FÜR WEN?): Ist das Schreiben an einen Adressaten (A) gerichtet oder handelt es sich um ein personales Schreiben (P)?
Schritt 2: Bestimmung der Wissensqualität/der Illokutionsebene Datengrundlage: Lehrer*innenaufgabe, EWH und Lehrer*innenkommentare
• Wissensstand: Sind Sender und Empfänger als wissend (w) oder unwissend (u) hinsichtlich des zu verhandelnden Sachverhalts anzusehen? • Wissensstatus: Handelt es sich bei dem zu verhandelnden Wissen um repräsentatives Wissen (RW)¹⁸⁴, Erfüllungswissen (EW)¹⁸⁵ oder Kundgabewissen (KW)¹⁸⁶?
Schritt 3: Bestimmung des Schreibauftrages II (WOZU) Datengrundlage: Lehrer*innenaufgabe, EWH und Lehrer*innenkommentare
• Funktion: Soll ein Adressat überzeugt (Ü) werden oder dient der Text dem Erkennen und kognitiven ‚Durchdringen‘ eines Lerngegenstandes (E)?
Schritt 4: Bestimmung der Funktion der KM (WIE) Datengrundlage: Schüler*innentexte
• Aussagen • Positionieren • Begründen • ...
Schritt 5: Analyse der Formen (Indikatoren Wort- und Satzebene) (WIE) Datengrundlage: Schüler*innentexte
• Satzarten: Haupt-, Nebensatz und Einbettungsgrad • Verb: Person, Numerus, Modus, Genus verbi und Modalverben • Konnektoren: koordinierende und subordinierende Konjunktionen, Adverbien • Nominalphrasen und Präpositionalphrasen zum Positionieren • Modalpartikel

¹⁸⁴ Repräsentatives Wissen „ist Wissen über Sachverhalte, die ihren Sitz in der vorfindlichen Welt haben oder [...], von der vorfindlichen Welt her erschlossen, d. h. zugänglich gemacht werden. [...]“ (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997a: 619).

¹⁸⁵ Erfüllungswissen „besteht im Wissen über die Herbeiführung von Sachverhalten, die zunächst nicht als vorfindliche zu betrachten sind“ (ebd., S. 619).

¹⁸⁶ Bei Kundgabewissen wird „ausgehend von als im gemeinsamen Wissen etabliert unterstellten Sachverhaltsentwürfen – eine bestimmte Bewertung dieser Sachverhalte bekundet [...] Diese Bewertung wird vom Sprecher her gesehen nicht repräsentiert, [...] sondern eben bekundet, also ‚gezeigt‘[...]. Der vorfindliche Sachverhalt gilt zwischen Sprecher und Adressat als unstrittig“ (ebd., S. 620 f.).

7.5.4 Deskriptive Statistik

Die Anlage der Studie als deskriptive und hypothesengenerierende Studie schränkt die Möglichkeiten der quantitativen Auswertungsverfahren ein. So werden in der vorliegenden Studie lediglich Verfahren der deskriptiven Statistik genutzt „to summarize sets of numerical data“ (Dörnyei 2007: 209). Wichtig ist jedoch zu bedenken, dass die deskriptive Statistik keine Aussagen erlaubt, die über die Stichprobe hinausgehen (ebd.).

In Rahmen der statistischen (deskriptiven) Auswertung der vorliegenden Daten werden beispielsweise prozentuale Werte berechnet, da bei dem Vergleich der Häufigkeiten eines untersuchten Phänomens die Textlänge bzw. Wortanzahl einen erheblichen Einfluss hat. Um die Häufigkeit unabhängig von der Textlänge bestimmen zu können, wird jeweils die relationale Verteilung der Merkmalsausprägung verglichen.

Zudem werden „Maße der Zentralen Tendenz“ (Bortz/Schuster 2010: 25f.) wie der Mittelwert und der Median berechnet. Außerdem werden zum Teil „Maße der Variabilität“ (ebd.: 29-32) wie die Variationsbreite angegeben. Für die Darstellung der Merkmalsverteilungen werden deshalb auch Boxplots (vgl. ebd.: 44) genutzt.

8 Argumentieren in Lehrwerken (Gegenstandsdimension)

Dieser Abschnitt ist so aufgebaut, dass immer zunächst die Operationalisierung der einzelnen Analysekategorien dargestellt wird, um direkt daran anschließend die Ergebnisse aus den Analysen präsentieren zu können. Die Kombination von Operationalisierung einerseits und Ergebnisdarstellung andererseits soll der besseren Verständlichkeit dienen.

Die Lehrwerkanalyse umfasst insgesamt die im jeweiligen Lehrwerk aufgeführten Aufgabenstellungen zum Argumentieren und alle Aufgabenstellungen, die eine Nähe zum Argumentieren haben. Alle Aufgaben werden mit einem Kürzel für das Fach und die Jahrgangsstufe gekennzeichnet (z. B. DE9: DE für das Fach *Deutsch* und 9 für die 9. Jahrgangsstufe). Der Index gibt sodann an, wo die Aufgabenstellung im Anhang zu finden ist. Die Seitenangabe und die Nr. verweisen hingegen auf den tatsächlichen Fundort im Lehrwerk.

Teilaufgaben (a- und b- Aufgaben) werden nur dann als Einzelaufgaben gewertet, wenn sie einen unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkt haben. Ein gemeinsamer inhaltlicher Schwerpunkt wird bei Aufgaben angenommen, die sich explizit oder implizit aufeinander beziehen. Bei folgendem Beispiel liegt ein expliziter Verweis durch die Nominalphrase „die eingesetzten Mittel“, die sich auf die vorherige Aufgabe bezieht, vor. Zudem sind alle Teilaufgaben der übergeordneten Frage unterstellt, ob es sich bei den Beispielen um eine „Glosse oder Sachtext“ handelt.

Glosse oder Sachtext? a) Bestimmt bei den Texten A-C die Art der Textsorte und sammelt Unterscheidungsmerkmale für diese Textsorten. b) Erläutert die eingesetzten Mittel an Beispielstellen. (Lehrwerksanalyse DE9; Index 112)

Hingegen werden bei Fragen der folgenden Form, zwei eigenständige Aufgaben angenommen bzw. erfasst:

Was haltet ihr von den Tipps, die Lynne Truss zur Kommasetzung gibt? (Lehrwerksanalyse DE9; Index 138)

Erläutert und vergleicht die unterschiedlichen Funktionen, die die drei Texte von Sick, Wahrig und Truss zum Thema Kommasetzung erfüllen sollen. (Lehrwerksanalyse DE9; Index 139)

Die Aufgaben werden im Sinne Mayrings (2022: 66) strukturiert, indem sie aufgrund der ihnen zugrunde liegenden sprachlichen Handlungsanforderungen einem Operator zugeordnet werden. Auch wenn die Handlungsanweisung einem internen Merkmal zugeordnet ist, weil aufgrund des Operators den Schüler*innen verdeutlicht werden soll, was sie bei der Aufgabenbearbeitung tun sollen, werden diese Kategorie und die entsprechenden Ergebnisse gleich zu Beginn (vgl. Kapitel 8.1) thematisiert, weil die Operatoren zur Strukturierung der weiteren Daten genutzt werden.

Insgesamt wird bei der Analyse zwischen der expliziten Nennung [+explizit] einer Kategorie innerhalb der Aufgabenformulierung und der nicht expliziten Nennung [-explizit] unterschieden. Die lediglich implizite Markierung von Kategorien durch die Aufgabenstellung kann zum einen durch den Operator begründet sein oder innerhalb der Aufgabenformulierung liegen. Zum Teil werden in den Lehrwerken Operatoren definiert oder Textsorten dargestellt. Diese Daten sind als kontextuelle Informationen (vgl. Kontexteinheit in Kapitel 7.5.2) bei der Analyse zu berücksichtigen, da sie evtl. das fachspezifische Verständnis von dem jeweiligen Operator oder der Textsorte zeigen. Wenn der Operator im Lehrwerk definiert wird, dann werden die in der Definition angegebenen Kategorien als [-explizit] in den Aufgabenstellungen mit dem jeweiligen Operator gewertet (es sei denn, in der Aufgabenstellung wird die jeweilige Kategorie explizit erwähnt). Zum Teil wird aber eine Kategorie auch implizit durch die Aufgabenformulierung markiert, z. B. durch die Wahl des Handlungsverbs (*Werbe für Produkt X*).

8.1 Operationalisierung der Kategorie Operatoren (WIE)

Die Aufgaben werden jeweils einem Operator (zum Teil auch einer Kombination von Operatoren) zugeordnet, wobei die Handlungsanweisung ausschlaggebend ist. Wenn eine Zuordnung nicht möglich sein sollte, weil kein Handlungsverb in der Aufgabenstellung verwendet wird (z. B. bei W-Fragen), dann wird die Aufgabenstellung hinsichtlich der Handlungsanforderung als *unspezifisch* gewertet. Dies ist z. B. in der folgenden Aufgabenstellung der Fall:

Welches Bild des gegenwärtigen, welches Bild des zukünftigen Deutschland zeichnet Siebenpfeiffer? Welche Bilder und Vergleiche verwendet er, um die politische Einheit des Vaterlands als Aufgabe der Zukunft auszuweisen? (Lehrwerksanalyse DE12, Index 638)

Es ergibt sich die folgende Operationalisierung:

Operator [+explizit]: Wird ein Handlungsverb (Operator) verwendet?

Unspezifisch: Wird kein Handlungsverb (Operator) verwendet? Wird z. B. eine Frage gestellt?

Als Operatoren werden dabei in Anlehnung an Maier et al. (2013) Handlungsverben im Imperativ (*Erkläre*) und Kombinationen aus Handlungsverb und Substantiv (*Verfasse eine Erklärung*) gefasst. Die Kombinationen werden immer dann erfasst, wenn das Handlungsverb alleine zu unspezifisch wäre bzw. einen substantivischen Mitspieler fordert, der die auszuführende Handlung spezifiziert. Dies wird jedoch nur in den Fällen gemacht, in denen die Kombination häufiger verwendet wird. In den folgenden beiden Beispielen wurde hingegen nur das Handlungsverb erfasst, um zu einer aussagekräftigeren Reduktion des Materials zu gelangen.

Erarbeiten Sie ausgehend von der Formanalyse den inhaltlichen Aufbau und die Gesamtaussage. (Lehrwerksanalyse DE12, Index 548)

Erarbeiten Sie sich ein Verständnis der beiden Gedichte. Bestimmen Sie, aus welchen Motiven und Bildern sich die Inhalte zusammensetzen, welche Figuren (Sprecher, Adressaten, dritte Personen) zu erkennen sind und wie sie dargestellt werden und welche formalen Merkmale die Gedichte prägen und ihre Wirkung bestimmen. (Lehrwerksanalyse DE12, Index 737)

Auch W-Fragen (warum, wieso, weshalb, was, wie) und Fragen ohne Operatoren, die auf eine Positionierung (i. w. S) abzielen, werden erfasst, allerdings werden sie entsprechend der Operationalisierung als unspezifisch hinsichtlich der auszuführenden Handlung gewertet. Aufgaben, die mehrere Operatoren beinhalten, aber ein Operator alle anderen Operatoren umfasst, z. B. „Interpretiere die Quelle, indem du x bewertest“, werden mit dem übergeordneten Operator (hier *Interpretieren*) codiert.

Bei Aufgabenformulierungen, die mehrere Operatoren umfassen, diese jedoch gleichberechtigt nebeneinanderstehen, wird im Rahmen einer ersten Reduktion durch Selektion (n. Mayring 2022: 69) nur der Operator/die Operatoren gewertet, der/die eine Nähe zum Argumentieren aufweist/aufweisen. Damit geht eine Reduktion einher, die für diese Studie aber zielführend ist und die zudem zu einer besseren Auswertbarkeit führt. Es ist jedoch in der Reflexion zu berücksichtigen, dass es viele Aufgaben gibt, die eigentlich mehrere Operatoren umfassen. Im Fach *Biologie* wurden z. B. bei Aufgabenstellungen, die eine Versuchsdurchführung darstellten, nur die (häufig zum Schluss genannten) Operatoren gewertet, die dann zu einer evtl. schriftlichen Bearbeitung führen und eine Nähe zum Argumentieren aufweisen. Bei der nachfolgenden Aufgabenstellung wurde also lediglich der Operator *Erklären* gewertet:

Arbeitet zu zweit. Setze die Lidschlussbrille auf. Lasse deine Augen geöffnet. Deine Nachbarin/dein Nachbar drückt nun kurz und kräftig auf den Gummiball, ohne dies anzukündigen. Dabei strömt schnell Luft aus dem Gummiball heraus. Beobachtet dabei die Augenlider. Führt nun den Versuch mit vertauschten Rollen durch. Beschreibt eure Beobachtungen und erklärt die Bedeutung des Lidschluss-Reflexes. (Lehrwerksanalyse BIO9, Index 168)

Alle Operatoren werden sodann in einer Excel-Liste zusammengetragen. Ähnliche Handlungsanweisungen werden im Sinne einer zweiten Reduktion durch Bündelung (n. Mayring 2022) dem jeweils häufigeren Operator zugeordnet bzw. untergeordnet. Zur Nachvollziehbarkeit werden im Anhang die vollständigen Listen mit den durch den dritten Analyseschritt zugeordneten Operatoren aufgeführt.

Die Curriculumsanalyse wurde im Zuge der theoretischen Kapitel (Argumentieren im Fach *Deutsch*, *Biologie* und *Geschichte*) vorgestellt. Es wurden hierbei zunächst die für das Argumentieren relevanten Kompetenzbereiche identifiziert.

8.1.1 Operatoren in Lehrwerken für das Fach Deutsch

Im Anhang (Anhang *Operatoren in den Lehrwerken*) sind alle Operatoren aus dem Lehrwerk für die 7. Jahrgangsstufe des Fachs *Deutsch* aufgeführt. Dies

sind alle Operatoren, die eine Nähe zum Argumentieren aufweisen. In der rechten Spalte sind die absoluten Häufigkeiten festgehalten und entsprechend der Verwendungshäufigkeit wurden die Operatoren sortiert.

Insgesamt wurden im Lehrwerk für die 7. Jahrgangsstufe 441 Aufgabenstellungen erfasst, die eine Nähe zum Argumentieren aufweisen. Daraus wurden 58 Operatoren ermittelt, die eine Nähe zum Argumentieren aufweisen. Die unspezifischen Aufgabenformulierungen sind dabei ausgenommen. In der Liste im Anhang sind Operatoren enthalten, die sowohl zum schriftlichen als auch zum mündlichen Argumentieren anregen sollen. Da in der Aufgabenstellung nicht immer explizit markiert wird, in welcher Medialität eine Handlung auszuführen ist, wurden alle Aufgabenformulierungen erfasst. So kommt es dazu, dass in der Liste auch der Operator *Besprechen* aufgeführt ist, der vermutlich auf eine medial mündliche Realisierung abzielt.

Besprecht: Was findet ihr an diesem Rennen besonders beeindruckend oder interessant? Warum ist wohl in der Überschrift von einer „Reifeprüfung“ die Rede? (Lehrwerksanalyse DE7; Index 241)

Spezifische Textsorten, die in der Operatorenliste der 7. Jahrgangsstufe aufgeführt sind, sind *Leserbrief*, *Stellungnahme*, *Streitgespräch*, *Kommentar* und *Diskussion*.

Im Folgenden werden nun die häufigsten Operatoren in den Jahrgangsstufen näher betrachtet. Häufig bedeutet, dass der Operator mehr als 10 Mal für eine Aufgabenstellung im Lehrwerk genutzt wurde.

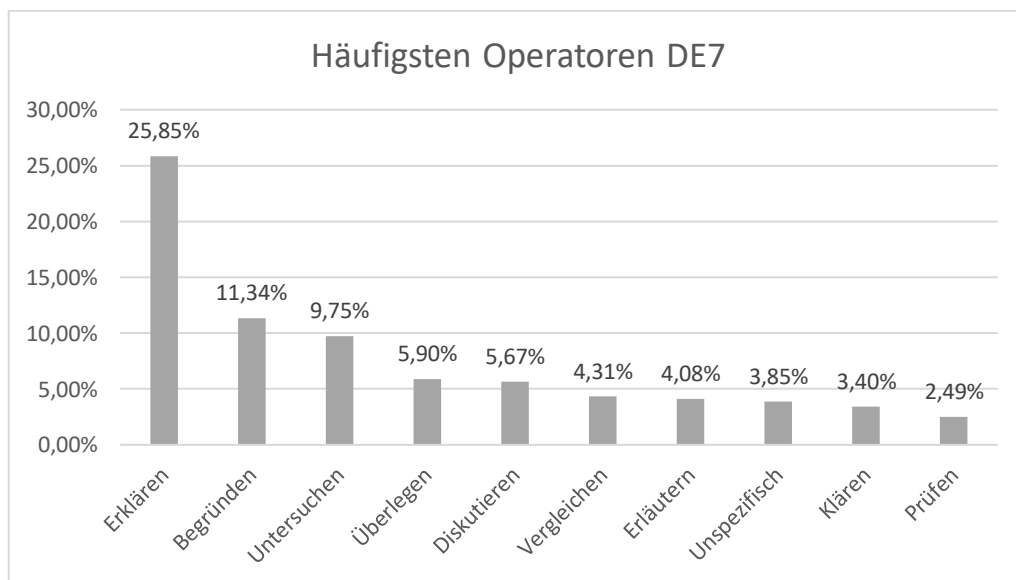


Abbildung 28: Prozentualer Anteil der häufigsten Operatoren an allen Argumentations-Aufgaben im Lehrwerk DE7

In der Abbildung 28 wird deutlich, dass der Operator *Erklären* im Lehrwerk der 7. Jahrgangsstufe am häufigsten Verwendung findet. Der Operator *Bewerten*

wird ein Mal und der Operator *Beurteilen* sogar neun Mal im Lehrwerk verwendet (vgl. Anhang Operatoren in den Lehrwerken). Die Operatoren *Argumentieren* und *Erörtern* werden nicht verwendet.

Im Lehrwerk der 9. Jahrgangsstufe wurden insgesamt 356 Aufgabenformulierungen erfasst, die eine Nähe zum Argumentieren aufweisen. Erfasst wurden, wie in der Operatorenliste Deutsch 9 im Anhang deutlich wird, 73 verschiedene Operatoren, wobei die unspezifischen Aufgaben ausgenommen wurden. Die unspezifischen Aufgaben (z. B. W-Fragen) werden im Lehrwerk für die 9. Jahrgangsstufe *Deutsch* jedoch am häufigsten eingesetzt. *Erklären* ist im Lehrwerk DE9 ähnlich wie in Jahrgang 7 ein häufig verwendeter Operator (vgl. Abb. 29). Im Lehrwerk für die 7. Jahrgangsstufe wird der Operator *Erörtern* gar nicht verwendet und der Operator *Stellungnahme formulieren* nur zweimal. Im Lehrwerk für die 9. Jahrgangsstufe wird der Operator *Erörtern* hingegen sieben Mal verwendet und die Operatoren *Stellungnahme/Statement formulieren/schreiben/verfassen* fünf Mal (vgl. Operatorenliste im Anhang). Neue Textsorten im Vergleich zum Lehrwerk der 7. Jahrgangsstufe, die in der Liste der 9. Jahrgangsstufe explizit aufgeführt werden, sind *Argumentation*, *Erörterung*, *Interpretation*, *Charakterisierung*, *Glosse*, *(Text)Analyse*, *Debatte* und *Rezension*. Der Operator *Argumentieren* wird nicht verwendet. *Beurteilen* vier Mal und *Bewerten* drei Mal (vgl. Anhang).

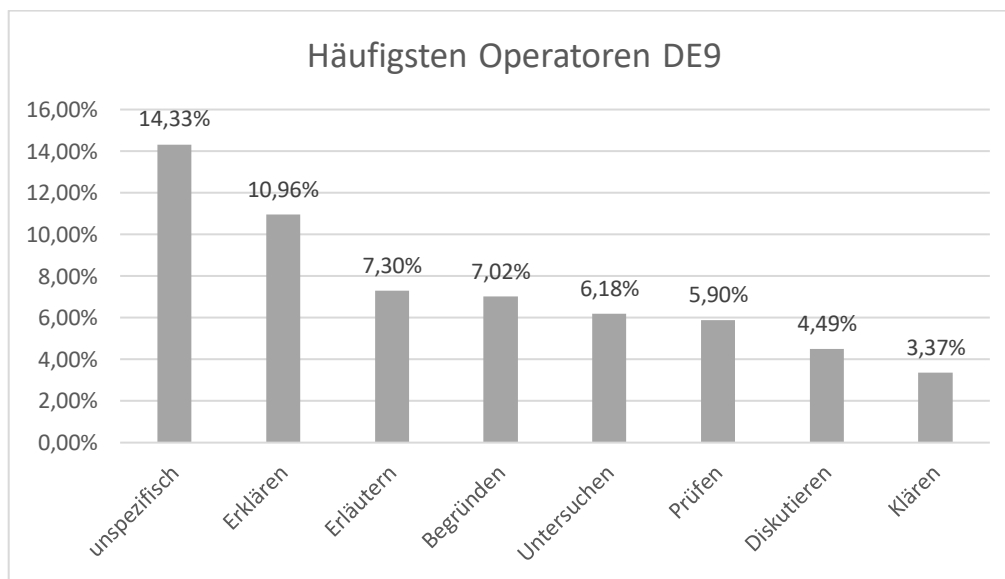


Abbildung 29: Prozentualer Anteil der häufigsten Operatoren an allen Argumentations-Aufgaben im Lehrwerk DE9

Im Lehrwerk der Oberstufe wurden insgesamt 826 Aufgabenformulierungen erfasst, die eine Nähe zum Argumentieren aufzeigen. In der Operatorenliste Deutsch 12 im Anhang wird ersichtlich, dass 100 unterschiedliche Operatoren (*unspezifisch* nicht mitgewertet) verwendet werden und die Mehrheit der Operatoren (76,38%)¹⁸⁷ nur ein bis zwei Mal genutzt wird. Der Operator, der am

¹⁸⁷ 97 von den 127 Operatoren wurden nur ein bis zwei Mal genutzt.

häufigsten verwendet wird, ist *Erläutern* (vgl. Abb. 30). Der Operator *Argumentieren* wird im Lehrwerk nicht verwendet. *Bewerten* wird zwei Mal verwendet und *Beurteilen* 14 Mal (1,69%). Als neue Textsorten werden in dem Lehrwerk der *Zeitungsartikel*, *Interview* und der *informative Text* (Materialgestütztes Schreiben) geführt. Es fällt auf, dass in der Tabelle auch Operatoren aufgeführt sind, die von der Bedeutung her, keine Nähe zum Argumentieren vermuten lassen, wie z. B. *Benennen*. Diese Operatoren wurden aber in der Aufgabenformulierung z. B. mit W-Fragen kombiniert, die wiederum eine Nähe zum Argumentieren vermuten lassen:

Beispiel: Benennen Sie Gemeinsamkeiten zwischen Heines „Weberlied“ (S. 451) und Weerths Gedicht. Wie werden die Verhältnisse in Deutschland dargestellt? Gibt es Hoffnung auf eine bessere Zukunft? (Lehrwerksanalyse DE12, Index 652)

Bei dieser Aufgabe müssen die Schüler*innen nicht nur Informationen reproduzieren, sondern hier wird eine Reorganisation im Sinne Feilke/Rezat (2019) verlangt. Es kann also nicht immer aufgrund der Operatoren auf die auszuführende Handlung geschlossen werden, sondern weitere Informationen aus der Aufgabe selbst und aus dem weiteren Aufgabenkontext (Lehrwerk) müssen für die Analyse hinzugezogen werden.

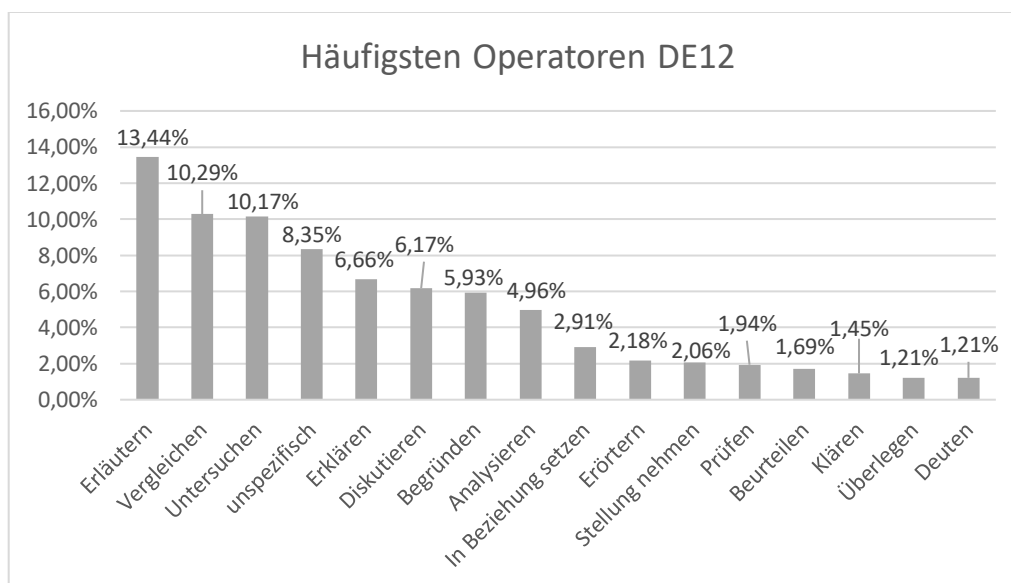


Abbildung 30: Prozentualer Anteil der häufigsten Operatoren an allen Argumentations-Aufgaben im Lehrwerk DE12

Über die Jahrgangsstufen hinweg nimmt die prozentuale Häufigkeit des Operators *Erklären* (DE7: 25,85%; DE9: 10,96%; DE12: 6,66%) ab, wohingegen die Häufigkeit des Operators *Erläutern* (DE7: 4,08%; DE9: 7,30%; DE12: 13,44%) zunimmt. Der Operator *Diskutieren* wird in allen drei Lehrwerken mit einer ähnlichen Häufigkeit verwendet (DE7: 5,67%; DE9: 4,49%; DE12: 6,17%).

Die Operatorenlisten für das Fach *Deutsch* im Anhang bestätigen Thürmanns Erkenntnis, dass in Lehrplänen sehr viele verschiedene Operatoren verwendet werden, aber die meisten Operatoren nur sehr selten (ein- bis zweimal)

(2012: 9). Diese Erkenntnis bezieht Thürmann jedoch auf Lehrpläne für die Grundschule. In den vorliegenden Daten zeigt sich, dass die Anzahl zur Oberstufe hin zunimmt und die Verwendungshäufigkeit abnimmt.

8.1.2 Operatoren in Lehrwerken für das Fach Biologie

Eine Liste mit allen erfassten Operatoren für die Lehrwerke der drei Jahrgangsstufen befindet sich im Anhang. Im Folgenden werden nur die häufigsten Operatoren in den Lehrwerken betrachtet. Häufig bedeutet, dass die Operatoren mehr als 10 Mal im Lehrwerk für eine Aufgabenstellung genutzt werden. Bei allen Lehrwerken im Fach *Biologie* werden die Operatoren *Begründen*, *Erläutern*, *Vergleichen*, *Diskutieren (Erörtern)* und *Erklären* häufig genutzt (jeweils über 10 Aufgabenstellungen). Im Lehrwerk 7 und im Lehrwerk 9 treten zudem noch unspezifische Aufgabenstellungen häufig auf.

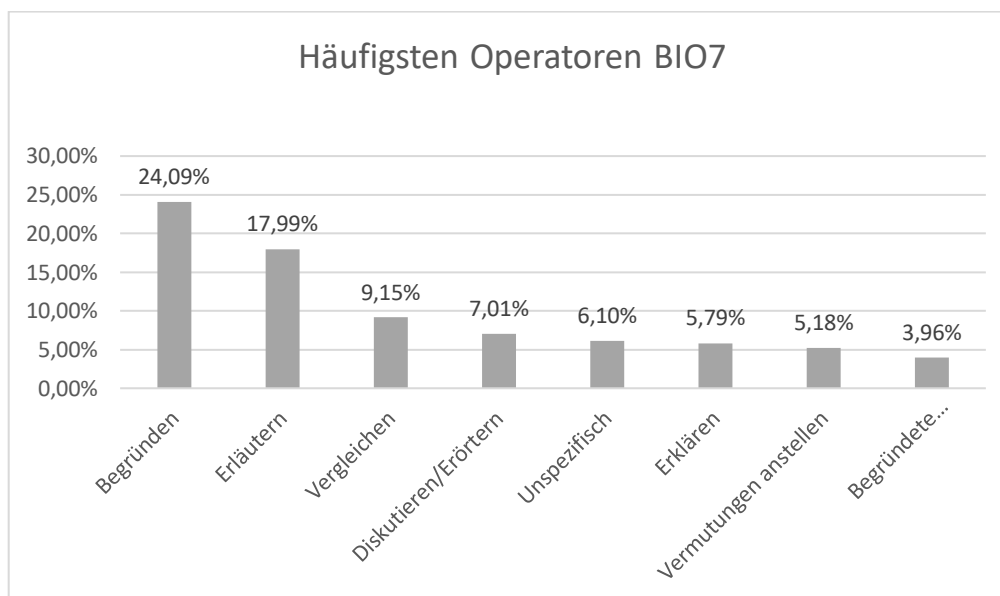


Abbildung 31: Prozentualer Anteil der häufigsten Operatoren an allen Argumentations-Aufgaben im Lehrwerk BIO7

Auch in den Lehrwerken des Faches *Biologie* wurden Operatoren erfasst, die zunächst keine Nähe zum Argumentieren vermuten lassen, wie zum Beispiel *Beschreiben* oder *Darstellen*. Betrachtet man jedoch die genaue Aufgabenstellung, dann werden diese Operatoren mit Hinweisen und Anmerkungen ergänzt, die eine Nähe zum Argumentieren aufweisen. In der folgenden Aufgabenstellung aus dem Lehrwerk der 7. Jahrgangsstufe wird z. B. eine W-Frage ergänzt: „Stelle die Daten für 2000 und 2050 aus Abbildung 2 in einem Säulendiagramm dar. Welche der Prognosen in Abbildung 1 liegt den Angaben in Abbildung 2 vermutlich zugrunde?“ (Lehrwerksanalyse BIO7, Index 117). Der Operator *Argumentieren* wird einmal im Lehrwerk genutzt.

In der Aufgabenstellung aus dem Lehrwerk der 9. Jahrgangsstufe wird der Operator *Beschreiben* mit einem durch das Fragepronomen-warum eingeleiteten Nebensatz ergänzt: „Beschreibe anhand des Textes, warum sich nachhaltiges Vokabellernen und passende Belohnung ergänzen“ (Lehrwerksanalyse BIO9,

Index 178). Hier müssen die Schüler*innen Gründe anführen, weshalb diese Aufgabe ebenfalls miterfasst wurde.

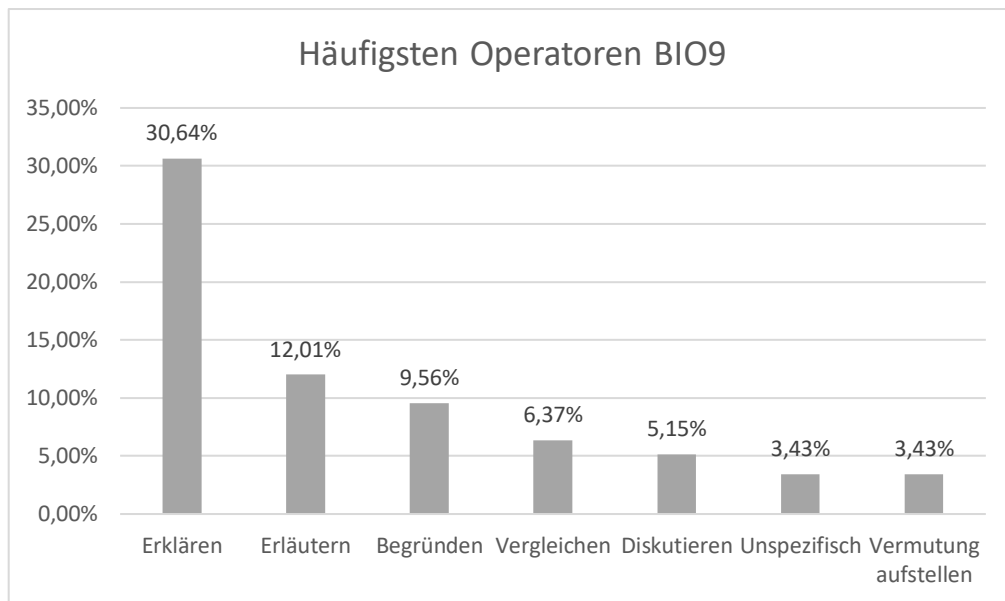


Abbildung 32: Prozentualer Anteil der häufigsten Operatoren an allen Argumentations-Aufgaben im Lehrwerk BIO9

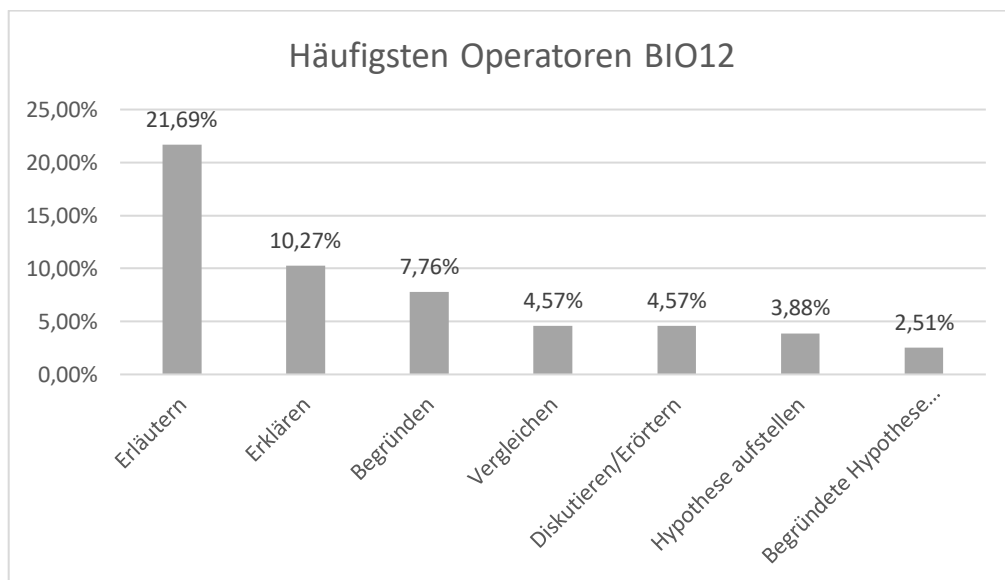


Abbildung 33: Prozentualer Anteil der häufigsten Operatoren an allen Argumentations-Aufgaben im Lehrwerk BIO12

In allen Jahrgangsstufen ist der Operator *Erläutern* ein frequent genutzter Operator (vgl. Abb. 31-33). Im Lehrwerk der 9. und der 12. Jahrgangsstufe zusätzlich noch der Operator *Erklären*. *Begründen* wird in der 7. Jahrgangsstufe hingegen am häufigsten eingesetzt. Wenn man die Häufigkeiten der drei Operatoren (*Erklären*, *Erläutern* und *Begründen*) addiert, dann ergibt sich eine Zunahme der Häufigkeit bis hin zur Oberstufe (7: 48,47%; 9: 52,21%; 12: 63,7%). Die Häufigkeit des Operators *Diskutieren/Erörtern* nimmt bis zur Oberstufe hin ab. Die unspezifischen Aufgabenstellungen nehmen bis zur Oberstufe hin ebenfalls ab und sind nicht mehr unter den häufigsten Operatoren. Interessant ist, dass in allen drei Jahrgangsstufen die häufigsten Operatoren sich gleichen. In dem

Lehrwerk der 12. Jahrgangsstufe kommen lediglich die unspezifischen Aufgaben nicht mehr häufig vor, und in der 12. Jahrgangsstufe wird der Begriff *Hypothese* häufiger genutzt als der Begriff *Vermutung*. Zudem fällt auf, dass in den Lehrwerken 7 und 12 einige Operatoren gleichgesetzt werden (z. B. *Interpretieren* und *Deuten* und *Diskutieren* und *Erörtern*). Hier wäre zu überlegen, ob es zur besseren Verständlichkeit nicht sinnvoll wäre, jeweils nur einen Operator zu verwenden.

8.1.3 Operatoren in Lehrwerken für das Fach Geschichte

Im Lehrwerk für die 7. Jahrgangsstufe wurden 32, im Lehrwerk für die 9. Jahrgangsstufe 45 und im Lehrwerk für die 12. Jahrgangsstufe 67 verschiedene Operatoren ermittelt. Die vollständigen Listen befinden sich im Anhang. Auch im Fach *Geschichte* nimmt die Anzahl der Operatoren, die eine Nähe zum Argumentieren aufweisen, folglich zu. Es gibt im Lehrwerk für die 12. Jahrgangsstufe entsprechend eine höhere Anzahl an unterschiedlichen Operatoren, wobei diese mit einer geringeren Häufigkeit verwendet werden.

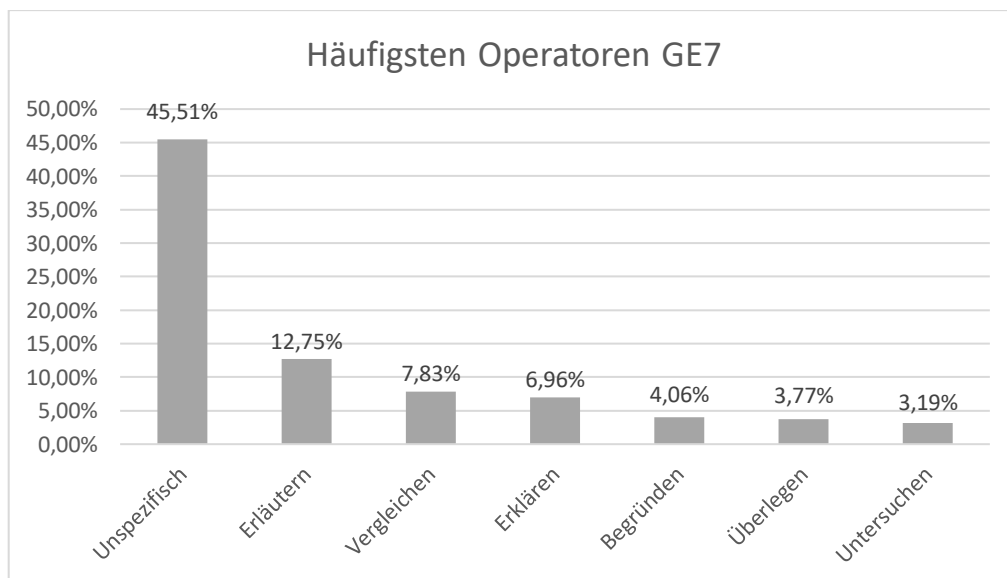


Abbildung 34: Prozentualer Anteil der häufigsten Operatoren an allen Argumentations-Aufgaben im Lehrwerk GE7

Im Lehrwerk der 7. Jahrgangsstufe wurden insgesamt 345 Aufgabenstellungen, die eine Nähe zum Argumentieren aufweisen, erfasst. Im Lehrwerk für die 7. und die 9. Jahrgangsstufe sind die meisten Aufgaben unspezifisch hinsichtlich des Operators. Im Lehrwerk der 7. Jahrgangsstufe sind sogar 45,51% der Aufgaben unspezifisch (vgl. Abb. 34). Die Häufigkeit der unspezifischen Aufgabenstellungen (hinsichtlich der auszuführenden Handlung) nimmt jedoch bis zur 12. Jahrgangsstufe ab. Im Lehrwerk der 12. Stufe sind nur noch 0,79% der Aufgaben unspezifisch (vgl. Operatorenliste Geschichte 7 im Anhang). Unter den häufigsten Operatoren befinden sich keine Operatoren, die in curricularer Perspektive und fachdidaktischer Perspektive eine zentrale Rolle fürs Argumentieren spielen (z. B. *Beurteilen*, *Bewerten*). Im Lehrwerk für die 7. Jahrgangsstufe gibt es keine Textsorten, die durch die Operatoren explizit benannt werden. Der

Operator *Argumentieren* wird im Lehrwerk nicht verwendet. Der Operator *Erörtern* ein Mal (vgl. Operatorenliste GE7 im Anhang).

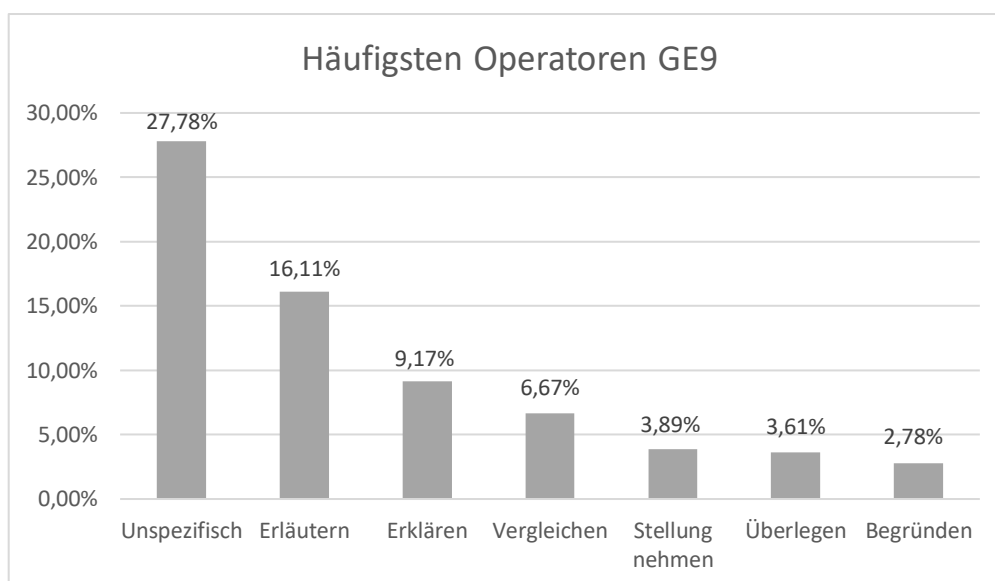


Abbildung 35: Prozentualer Anteil der häufigsten Operatoren an allen Argumentations-Aufgaben im Lehrwerk GE9

Im Lehrwerk für die 9. Jahrgangsstufe wurden 360 Aufgabenstellungen, die eine Nähe zum Argumentieren aufweisen, erfasst. Es wurden im Vergleich zum Lehrwerk der 7. Stufe 15 Aufgaben mehr ermittelt. Gleichzeitig wurden auch 13 Operatoren mehr ermittelt. Im Lehrwerk der 9. Jahrgangsstufe werden die Operatoren *Argumentieren* und *Erörtern* nicht verwendet (vgl. Operatorenliste Geschichte 9 im Anhang). Textsorten, die durch die Operatoren explizit benannt werden, sind im Lehrwerk folgende: *Diskussion*, *Debatte*, *Brief*, *Kommentar* und *Stellungnahme*. Ähnlich wie im Lehrwerk der 7. Jahrgangsstufe werden nur sieben Operatoren mehr als zehn Mal für Aufgabenstellungen genutzt. Anders sieht es im Lehrwerk für die Oberstufe aus.

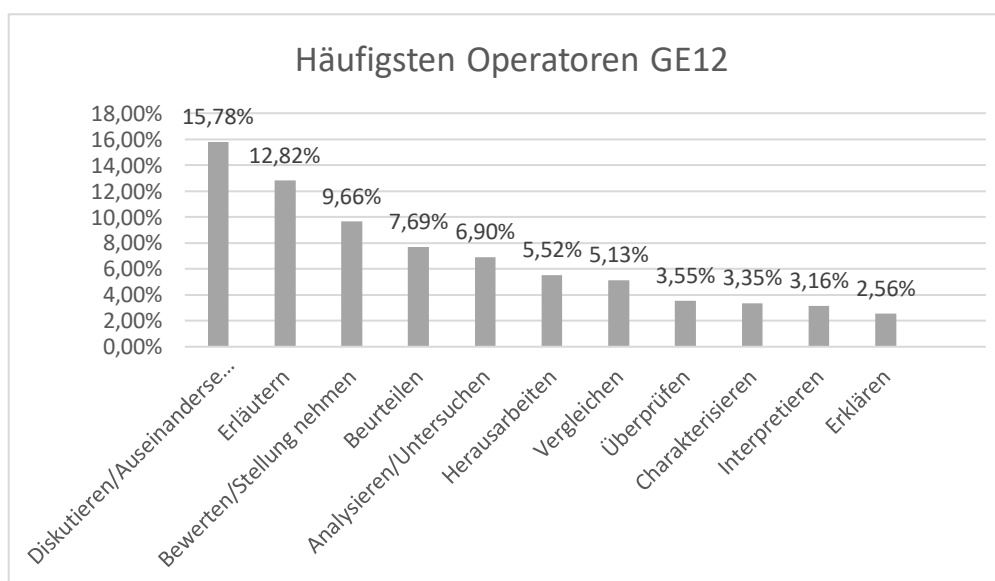


Abbildung 36: Prozentualer Anteil der häufigsten Operatoren an allen Argumentations-Aufgaben im Lehrwerk GE12

Für die Oberstufen wurden 507 Aufgabenstellungen erfasst und aus diesen wurden 67 Operatoren abgeleitet. 12 Operatoren davon werden im Oberstufen-Lehrwerk häufig verwendet. Dazu gehören *Beurteilen* und *Bewerten*, zwei Operatoren, die in curricularer und fachdidaktischer Perspektive für das Argumentieren zentral zu sein scheinen (vgl. Kapitel 4.3.3.2.1). Im Lehrwerk der 7. und der 9. Jahrgangsstufe werden die Operatoren aber nicht häufig verwendet. *Beurteilen* wird im Lehrwerk der 7. Jahrgangsstufe sechs Mal und *Bewerten* ein Mal verwendet (vgl. Operatorenlisten Geschichte 7 und 9 im Anhang). Im Lehrwerk für die 9. Jahrgangsstufe wird *Beurteilen* fünf Mal und *Bewerten* ebenfalls nur ein Mal verwendet (vgl. Operatorenliste Geschichte 9 im Anhang). Insgesamt zeigt sich aber eine deutliche Steigerung der Verwendungshäufigkeit der beiden Operatoren zur Oberstufe hin. In der Oberstufe werden aber einzelne Operatoren gleichgesetzt. So werden z. B. *Diskutieren* und *Auseinandersetzen* gleichgesetzt, ebenso *Bewerten* und *Stellung nehmen*. Diese wurde in der Graphik (vgl. Abb. 36) durch den Querstrich kenntlich gemacht. Im Lehrwerk für die Oberstufe muss jedoch angemerkt werden, dass die Operatoren *Bewerten* und *Stellung nehmen* als synonym betrachtet werden. Der Operator *Argumentieren* wird im Lehrwerk nicht verwendet. Im Lehrwerk der 12. Jahrgangsstufe werden verschiedene Textsorten mit den Operatoren explizit benannt. Dies sind: *Zeitungskommentar*, *(Gegen-)Rede*, *Parlamentsdebatte*, *Gutachten*, *Essay*, *Podiumsdiskussion*, *Kommentar*, *Streitgespräch*, *Kurzessay*, *Zeitungsartikel*, *Leserbrief*, *Brief* und *Urteil* (vgl. Operatorenliste Geschichte 12 im Anhang).

8.2 Operationalisierung der externen Kategorie WAS

Mithilfe dieser externen Kategorie wird bestimmt, was der Anlass/Impuls¹⁸⁸ der Aufgabenbearbeitung ist. Es wurden im Rahmen der Analyse induktiv unterschiedliche Anlässe und Impulse ermittelt. So z. B. auch die Unterkategorien *linearer Text*, *diskontinuierlicher Text* und *Versuch*. Diese Kategorien bilden häufig den Anlass oder den Impuls einer Aufgabenstellung. Da diese Kategorien für die vorliegende Studie jedoch nicht zentral zu sein scheinen, werden im Folgenden nur die drei für das Argumentieren ausschlaggebenden Anlässe näher betrachtet: *Strittiger Sachverhalt*, *Fragestellung* und *These*. Anzumerken ist ferner, dass in der Regel mehrere Anlässe/Impulse einer Aufgabenstellung zugrunde liegen. Zudem ist anzumerken, dass bei der Bestimmung der nachfolgenden Kategorien der gesamte Kontext des Lehrwerks bei der Analyse mitberücksichtigt wird (Explikation im Sinne Mayrings 2022: 89-98). Wenn der enge Kontext (direktes Aufgabenumfeld) oder der weite Kontext (Lehrwerk) genutzt wird, wird dies u. a. in der Analyse durch [-explizit] kenntlich gemacht. Die Kategorien wurden wie folgt operationalisiert:

Strittiger Sachverhalt (SSV/ssv)

SSV [+explizit]:

Wird in der AF¹⁸⁹ ausdrücklich die Strittigkeit einer Frage/These erwähnt?

ssv [-explizit]:

a) Wird ein Operator oder eine Textsorte in der AF verwendet, der die Strittigkeit laut Lehrwerk mit einbezieht?

b) Wird in der AF erwähnt, dass das Für und Wider abgewägt oder Pro- und Kontra-Argumente gefunden werden sollen?

Bsp.: Großschreibung pro und kontra: Sammelt die Argumente aus dem Text in einer Tabelle und sucht weitere Argumente für beide Seiten. (Lehrwerksanalyse DE9, Index 127);
Diskutieren Sie das Für und Wider der Synthi-Fuel-Herstellung. (Lehrwerksanalyse BIO12, Index 98)

c) Wird in der AF die Mehrperspektivität eines Sachverhalts sprachlich markiert?

Bsp.: [...] Welcher Meinung würdet ihr euch anschließen? Bestimmt eure eigene Position. (Lehrwerksanalyse DE9, Index 20)

These/Assertion (AS/as)

AS [+explizit]:

Wird in der AF explizit erwähnt, dass zu einer These/Behauptung/Aussage/Argumentation Stellung genommen werden soll?

Bsp.: Diskutieren Sie anhand der beiden Abbildungen Q 5 und auf Basis selbst festgelegter Kategorien die These, dass Mode Ausdruck eines modernen Kulturkampfes ist. [III] (Lehrwerksanalyse GE12 2015, S. 45, Nr. 14)

as [-explizit]:

¹⁸⁸ Der Begriff ist angelehnt an den Begriff „Schreibimpuls“ nach Baurmann/Pohl (2009: 99).

¹⁸⁹ Im Kodierleitfaden wird Aufgabenstellung mit AF (Aufgabenformulierung) abgekürzt, um eine Verwechslung mit AS (Assertion/These) zu vermeiden.

- a) Wird ein Deklarativsatz in der AF verwendet?
Bsp.: **Auch folgende Begriffskombinationen werden gerne verwendet:** "Abenteuer Lesen" - "Abenteuer Wissenschaft": Was haltet ihr von diesen Abenteuern bzw. Abenteuerbegriffen? (Lehrwerksanalyse DE9, Index 91)
- b) Wird ein Nebensatz in der AF durch „dass“¹⁹⁰ eingeleitet?
Bsp.: Ermittelt in den Texten A-C die Positionen der Autorinnen und Autoren. Listet ihre zentralen Thesen auf. Erklärt, woran es liegt, **dass diese Aufgabe bei zwei Texten schwerfällt.** (Lehrwerksanalyse DE9, Index 109)
- c) Wird mit der AF implizit auf eine These im Umfeld der Aufgabenformulierung verwiesen?

Fragestellung (F/f)

F [+explizit]:

- a) Hat die AF die Form einer Entscheidungsfrage (Ja/Nein; V1-Satz) einer Alternativfrage (V1-Satz) oder einer Ergänzungsfrage (Einleitung durch Fragewort)?
Bsp.: Was bewirkt die Offenheit des Textes beim Leser/bei der Leserin? (Lehrwerksanalyse DE9, Index 4; S. 23 Nr.1d)
- b) Wird in der AF ausdrücklich gefordert, dass zu einer Frage Stellung genommen werden soll?
Bsp.: Verfasst eine Stellungnahme zu der Fragestellung "Doping im Radsport". (Lehrwerksanalyse DE9, Index 179)

f [-explizit]:

- Hat die AF die Form eines indirekten Fragesatzes (als Objektsatz) eingeleitet durch Interrogativpronomen/-adverbien oder „ob“¹⁹¹?
Bsp.: Im Experiment wird ein Axon in der Mitte gereizt. Erklären Sie, wie sich die Erregungsleitung im Versuch von der unter natürlichen Bedingungen unterscheidet. (Lehrwerksanalyse BIO12, Index 123)

8.2.1 WAS in Lehrwerken für das Fach Deutsch

Aus dem Deutschlehrwerk für die 7. Jahrgangsstufe wurden 441 Aufgabenstellungen erfasst, die eine Nähe zum Argumentieren aufweisen. In Tabelle 24 sind die Impulse/Anlässe und ihre absolute sowie relative Häufigkeit aufgeführt.

Tabelle 24: Absoluter und Prozentualer Anteil an WAS im Lehrwerk DE7

WAS/Impuls	as	AS	f	F	ssv	SSV	u
Absolute Anzahl	34	4	224	115	44	3	4
Relative Häufigkeit	7,71	0,91	50,79	26,08	9,98	0,68	0,91

¹⁹⁰ Diese durch *dass* eingeleitete Unterordnung wird mit Boettcher (2009) als implizite sprachliche Markierung einer Aussage gewertet. Wie Boettcher darstellt „bestimmen Konjunktionen diese Verbindung [von Satzteilen] semantisch logisch [...] dass z. B. als ‚faktisch‘“ (Böttcher 2009: 147-148).

¹⁹¹ Auch *ob* kann eine semantisch-logische Verbindung zwischen Sätzen markieren. So stellt Boettcher dar, dass „Konjunktionen diese Verbindung [von Satzteilen] semantisch logisch [...] dass z. B. als ‚faktisch‘, *ob* als ‚global fraglich‘ (im Unterschied zu Interrogativpronomen wie *wer*, *wen* oder Interrogativadverbien wie *wo*, *wie*) markieren (Böttcher 2009: 147-148).

Von den 441 Aufgabenformulierungen, die aus dem Lehrwerk für die 7. Jahrgangsstufe erfasst wurden, gibt es viele, die eine implizite Fragestellung in Form eines indirekten Fragesatzes umfassen. In 44 Aufgabenstellungen (9,98%) liegt implizit ein strittiger Sachverhalt vor. In drei Aufgabenformulierungen wird explizit markiert, dass ein Thema/ein Sachverhalt umstritten ist. Die Operatoren, die in diesen Aufgabenstellungen eingesetzt wurden, sind: *Leserbrief schreiben*, *Kommentar schreiben* und *Streitgespräch verfassen*.

Im Folgenden sollen nun die häufigsten (mehr als 10 Mal verwendeten) Operatoren¹⁹² und die jeweiligen Anlässe/Impulse (WAS) im Lehrwerk näher betrachtet werden. 72,81% der Erklären-Aufgaben haben eine implizite Fragestellung zum Anlass oder als Impuls (vgl. Tab. 25), z. B. „Erklärt, wofür mit dieser Werbeanzeige geworben wird.“ (Lehrwerksanalyse DE7, Index 259). Nur bei dem Operator *Diskutieren* liegt implizit ein strittiger Sachverhalt zugrunde. Alle anderen Aufgabenformulierungen weisen keinen strittigen Sachverhalt auf.

Tabelle 25: Prozentualer Anteil der Anlässe bei den häufigsten Operatoren DE7

		as	AS2	f	F2	ssv	SSV2
Operator	abs.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.
Erklären	114	5,26	--	72,81	11,40	--	--
Begründen	50	6,00	--	32,00	18,00	--	--
Untersuchen	43	9,30	--	58,14	18,60	--	--
Überlegen	26	15,38	--	65,38	34,62	--	--
Diskutieren	29	3,45	6,90	55,17	6,90	100	--
Vergleichen	19	5,26	--	5,26	47,37	--	--
Erläutern	18	22,22	--	72,22	--	--	--
Unspezifisch	17	11,76	--	--	100,00	--	--
Klären	15	--	--	26,67	13,33	--	--
Prüfen	11	--	--	54,55	18,18	--	--

Den Aufgaben mit dem Operator *Diskutieren* liegt in dem Lehrwerk für die 7. Jahrgangsstufe immer implizit ein strittiger Sachverhalt zugrunde, weil im Lehrwerk erläutert wird, dass „[i]n einer Diskussion [...] verschiedene Meinungen aufeinanderprallen“ (DE7, S. 303) können. Diskutieren ist auch der einzige Operator, bei dem explizit Thesen/Aussagen als Impuls genutzt werden. Ein Beispiel für eine entsprechende Aufgabe lautet: „Dein Profil im Netzwerk – Du bist, was du preisgibst. Diskutiert über diese Aussage.“ (Lehrwerksanalyse DE7, Index 2).

Die Lehrkraft im Fach *Deutsch* (7. Jahrgangsstufe) hat für ihre Aufgabenstellung den Operator *Leserbrief verfassen* gewählt. Dieser Operator wird im Lehrwerk

¹⁹² Die Ergebnisse zu den Operatoren finden sich in Kapitel 8.1.

nur drei Mal verwendet und erscheint deshalb nicht in der Auflistung. Laut Lehrwerk liegen Leserbriefen aber immer strittige Sachverhalte zugrunde (vgl. Anhang Implizite Merkmale Deutsch 7).

Von 356 Aufgabenformulierungen, die aus dem Lehrwerk der 9. Jahrgangsstufe erfasst wurden, gibt es im Vergleich zur 7. Jahrgangsstufe viele, die eine explizite Fragestellung (143 Aufgaben, vgl. Tab. 26) aufweisen. In 67 Aufgaben liegt implizit ein strittiger Sachverhalt vor. In drei Aufgabenformulierungen wird explizit markiert, dass ein Thema/ein Sachverhalt umstritten ist. Eine dieser Aufgaben lautet:

Auf Grund des öffentlichen Streits um das Motto gab es eine Debatte, in der die beteiligten Interessengruppen vertreten waren. Überlegt deren jeweilige Ziele und trägt die verschiedenen Argumente so vor, dass die unterschiedlichen Interessen deutlich werden. (Lehrwerksanalyse DE9, Index 97)

Tabelle 26: Absoluter und Prozentualer Anteil an WAS im Lehrwerk DE9

WAS/Impuls	as	AS2	f	F2	ssv	SSV2	u
Absolute Anzahl	51	19	77	143	67	3	2
Relative Häufigkeit	14,33	5,34	21,63	40,17	18,82	0,84	0,56

Im Folgenden sollen nun auch für das Lehrwerk der 9. Jahrgangsstufe die Operatoren, die am häufigsten (mehr als 10 Mal) verwendet werden, unter Betrachtung der Anlässe/Impulse (WAS) in Tabelle 27, aufgeführt werden.

Tabelle 27: Prozentualer Anteil der Anlässe bei den häufigsten Operatoren DE9

		as	AS2	f	F4	ssv	SSV5
Operator	abs.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.
unspezifisch	51	7,84	3,92	3,92	100	5,88	--
Erklären	39	10,26	5,13	43,59	7,69	2,56	--
Erläutern	26	15,38	7,69	34,62	7,69	7,69	--
Begründen	25	--	12,00	8,00	72,00	4,00	--
Untersuchen	22	22,73	9,09	54,55	45,45	4,55	--
Prüfen	21	9,52	--	66,67	4,76	--	--
Diskutieren	16	6,25	18,75	25,00	25,00	100	--
Klären	12	16,67	--	41,67	33,33	--	--

Es fällt auf, dass im Vergleich zu Jahrgangsstufe 7 in diesem Lehrwerk weniger Aufgaben mit dem Operator *Erklären* eine implizite Fragestellung enthalten. Eine Beispielaufgabe, die dies verdeutlicht lautet: „Erklärt die Bedeutung der Fremdwörter.“ (DE9, Index 149). Insgesamt kann festgestellt werden, dass im

Lehrwerk der 7. Jahrgangsstufe viele Aufgaben mit einer impliziten oder expliziten Fragestellung zur Bearbeitung anregen, hingegen im Lehrwerk der 9. Jahrgangsstufe auch zunehmend Thesen oder (zumindest implizit) strittige Sachverhalte als Anlass genutzt werden. Dies könnte ein Hinweis auf die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses und die Zunahme konzeptioneller Schriftlichkeit sein. Das zeigt sich doch in der oben aufgeführten Beispielaufgabe, dass der indirekte Fragesatz durch eine komplexe Nominalphrase mit Genitiv-Attribut ersetzt wurde.

Bei der folgenden Erklären-Aufgabe wurde strittiger Sachverhalt [-explizit] codiert, weil in ihr ein Sachverhalt als problematisch bezeichnet wird: „Erklärt aus A - C selbst das Problem des ‚geschlechtsspezifischen‘ oder ‚neutralen‘ Sprachgebrauchs“ (DE9, Index 111; S. 128 Nr.3). Eine vollständige Liste aller impliziten Merkmale für das Lehrwerk Deutsch der 9. Jahrgangsstufe befindet sich im Anhang.

Als strittiger Sachverhalt [-explizit] wurde der Operator *Diskutieren* neben den Operatoren *Erörtern*, *Stellung nehmen*, *Auseinandersetzen mit* sowie *Entweder-oder Fragen* codiert, da im Lehrwerk erläutert wird, dass

„Auf ein dialektisches Vorgehen [...] z. B. Signalwörter hin[weisen], die deutlich machen, dass zu einem Thema gegensätzliche Positionen aufeinandertreffen. Typische Formulierungen sind: ‚Erörtere Für und Wider...‘, ‚Setze dich auseinander mit...‘, ‚Diskutiere...‘, ‚Nimm Stellung...‘ etc. Der Gegensatz wird meist durch die Art der Frage deutlich, z. B. ‚Handy – Fluch oder Segen?‘, ‚Die Schule als Selbstlernzentrum – Ja oder Nein?‘ etc. (Implizite Merkmale DE9, S. 331)¹⁹³

Auch Debattieren wurde durch *strittiger Sachverhalt [-explizit]* codiert, da im Lehrwerk ausgeführt wird, dass es bei einer Debatte häufig darum geht, „in einer strittigen Frage zu einer Entscheidung zu gelangen“ (Implizite Merkmale DE9, S. 50).

Von den 826 Aufgabenstellungen, die im Lehrwerk für die 12. Jahrgangsstufe im Fach *Deutsch* erfasst wurden, enthalten viele eine implizite oder eine explizite Fragestellung (vgl. Tab. 28) als Anlass.

Tabelle 28: Absoluter und Prozentualer Anteil an WAS im Lehrwerk DE12

WAS/Impuls	as	AS2	f	F2	ssv	SSV2	u
Absolute Anzahl	99	30	251	231	79	2	18
Relative Häufigkeit	11,99	3,63	30,39	27,97	9,56	0,24	2,18

Interessant ist, dass die Aufgaben, betrachtet man die häufigsten Operatoren, denen einen strittiger Sachverhalt zugrunde liegt, zur Oberstufe hin abnehmen.

¹⁹³ Eine Liste aller impliziten Merkmale des Lehrwerks DE9 findet sich im Anhang.

In Tabelle 29 werden nun auch für das Lehrwerk der 12. Jahrgangsstufe die Operatoren, die am häufigsten (mehr als 10 Mal) verwendet werden, in Kombination mit den Anlässen/Impulsen (WAS) aufgeführt.

Tabelle 29: Prozentualer Anteil der Anlässe bei den häufigsten Operatoren DE12

Operator	abs.	as	AS2	f	F2	ssv	SSV2	u
		proz.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.
Erläutern	111	15,32	--	50,45	9,01	0,90	--	1,80
Vergleichen	85	9,41	1,18	7,06	27,06	--	--	3,53
Untersuchen	84	9,52	--	46,43	20,24	4,76	--	3,57
unspezifisch	69	11,59	1,45	5,80	95,65	2,90	--	--
Erklären	56	23,64	1,82	63,64	9,09	--	--	1,82
Diskutieren	51	13,73	3,92	52,94	23,53	98,04	1,96	0,00
Begründen	49	4,08	--	26,53	55,10	--	--	--
Analysieren	41	7,32	--	9,76	14,63	--	--	4,88
In Beziehung setzen	24	8,33	--	--	16,67	4,17	--	--
Erörtern	17	5,88	17,65	47,06	23,53	5,88	5,88	--
Stellung nehmen	18	5,56	44,44	5,56	33,33	11,11	--	--
Prüfen	16	18,75	6,25	62,50	6,25	12,50	--	6,25
Beurteilen	14	7,14	21,43	14,29	21,43	14,29	--	--
Klären	12	8,33	--	25,00	25,00	0,00	--	16,67
Überlegen	10	10,00	--	70,00	20,00	10,00	--	--
Deuten	10	--	--	--	30,00	--	--	--

Im Vergleich zu den Anlässen im Lehrwerk der 7. und 9. Jahrgangsstufe kann festgestellt werden, dass nun teilweise bei den Operatoren *Diskutieren* und *Erörtern* explizit die Strittigkeit eines Sachverhaltes markiert wird (in 1,96% und 5,88% der Aufgaben, in denen der Operator genutzt wird). Diskutieren wird als [-explizit] strittiger Sachverhalt codiert, da im Lehrwerk erläutert wird:

Bei einer Podiumsdiskussion finden sich Vertreter verschiedener Interessengruppen vor einer Zuhörerschaft zusammen, um ihre Position zu einem kontroversen Thema auszutauschen. In Gruppen werden Rollen erarbeitet, die zum Thema Wichtiges beizutragen haben. Gemeinsam werden Pro- und Kontra-Argumente gesammelt [...]. (Implizite Merkmale DE12, S. 293)¹⁹⁴

Diese Aussagen werden auch auf das Handlungsverb *diskutieren* übertragen, in dem implizit im Sinne des Lehrwerks eine Strittigkeit steckt.

¹⁹⁴ Eine Liste aller impliziten Merkmale des Lehrwerks DE12 findet sich im Anhang.

8.2.2 WAS in Lehrwerken für das Fach Biologie

Im Folgenden werden die Anlässe/Impulse der erfassten Aufgabenstellungen aus dem Lehrwerk der 7. Jahrgangsstufe im Fach *Biologie* betrachtet (vgl. Tab. 30).

Tabelle 30: WAS im Lehrwerk 7. Jahrgangsstufe Biologie

WAS/Impuls	as	AS2	f	F2	ssv	SSV2	u
Anzahl	80	7	109	57	34	--	--
Prozentualer Anteil an Aufgaben insg.	24,39	2,13	33,23	17,38	10,37	--	--

Es fällt auf, dass Aussagen/Thesen [-explizit] häufig im Lehrwerk für die 7. Jahrgangsstufe verwendet werden. Dies ist auch im Lehrwerk für die 9. Jahrgangsstufe (vgl. Tab. 33) der Fall. In den Lehrwerken werden zudem häufig implizite Fragen als Anlass zur Textproduktion genommen (BIO7: 32,62%; BIO9: 33,50%; BIO12: 35,16%).

In Tabelle 31 wird die relative Häufigkeit der Anlässe für die häufigsten Operatoren im Lehrwerk BIO7 aufgeführt.

Tabelle 31: Prozentualer Anteil der Anlässe bei den häufigsten Operatoren BIO7

Operator	abs.	as	AS2	f	F2	ssv	SSV2	u
		proz.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.
Begründen	80	26,25	1,25	48,75	17,50	--	--	--
Erläutern	60	16,67	1,67	40,00	3,33	1,67	--	--
Vergleichen	30	10,00	--	3,33	3,33	--	--	--
Diskutieren/Erörtern	23	17,39	--	26,09	13,04	100,00	--	--
Unspezifisch	20	40,00	--	5,00	100	--	--	--
Erklären ¹⁹⁵	19	31,58	--	36,84	--	--	--	--
Hypothesen anstellen	16	31,25	--	68,75	--	--	--	--
Begründete Vermutungen aufstellen	13	46,15	--	61,54	15,38	--	--	--

In der Darstellung fällt auf, dass bei zwei Operatoren ein strittiger Sachverhalt codiert wurde. ssv [-explizit] wurde im Lehrwerk der 7. Jahrgangsstufe bei folgenden Operatoren codiert:

¹⁹⁵ Die Lehrkraft aus der 7. Jahrgangsstufe hat als Operator für ihre Aufgabenstellung *Erklären* genutzt (vgl. Kapitel 7.4.2).

Tabelle 32: Belege für strittiger Sachverhalt [-explizit] im Lehrwerk 7 Biologie¹⁹⁶

Operator	Belege für strittiger Sachverhalt [-explizit]
Diskutieren/Erörtern	Diskutieren (erörtern)= „zu einem vorgegebenen Thema oder Sachverhalt Argumente aus verschiedenen Standpunkten gegeneinander abwägen“ (B7, S. 10)
Stellung nehmen	„Zu einem Sachverhalt oder einer Aussage, die nicht eindeutig ist, nach sorgfältigem Abwägen ein begründetes Urteil abgeben“ (B7, S. 10)
Ethisch Bewerten	„Ethisches Bewerten erfolgt am besten in einer Abfolge von Schritten: 5. Die Klasse wird in eine Pro- und eine Contragruppe und diese jeweils in Untergruppen von drei bis vier Schülerinnen und Schülern aufgeteilt. In den Gruppen werden Pro- beziehungsweise Contra-Argumente gesammelt [...]“ (B7, S. 272-273)

Tabelle 32 zeigt, dass im Lehrwerk *Diskutieren* und *Erörtern* gleichgesetzt werden.

Die Mehrheit der Aufgaben, mit den Operatoren *Begründen*, *Erläutern*, *Vergleichen*, *Hypothesen anstellen* und *Begründete Vermutungen aufstellen*, weist weder explizit noch implizit einen strittigen Sachverhalt auf (vgl. Tab. 31).

Lediglich eine Aufgabe von 60 Aufgabenstellungen mit dem Operator *Erläutern* weist einen impliziten strittigen Sachverhalt auf, da in der Aufgabe auf mehrere Positionen zu einem Sachverhalt hingewiesen wird. Die Aufgabe lautet:

Schwangeren, die über 35 Jahre alt sind, wird häufig die Durchführung einer Amniozentese empfohlen. Im Folgenden werden vier mögliche Positionen dazu genannt. Erläutere für jede der vier Positionen, welche Überlegungen zu der Aussage geführt haben könnten. (Lehrwerksanalyse BIO7, Index 252)

Im Lehrwerk der 7. Jahrgangsstufe werden strittige Sachverhalte nicht explizit in den Aufgabenstellungen benannt. Im Lehrwerk der 9. Jahrgangsstufe wurde eine Aufgabenstellung mit SSV [explizit] codiert (vgl. Tab. 32). Die Aufgabenstellung lautet:

Arbeite heraus, mit welchen Argumenten die beiden Personen ihre Haltungen zur Organspende begründen und nimm selbst Stellung zur Problematik der Organspende. (Lehrwerksanalyse DE9, Index 356)

Bei dieser Aufgabenstellung wurde SSV codiert, weil explizit auf eine Problematik hinsichtlich des Gegenstandes hingewiesen wird und zudem von mehreren Haltungen gesprochen wird.

¹⁹⁶ Eine vollständige Liste aller impliziten Merkmale für Biologie 7 befindet sich im Anhang.

Tabelle 33: WAS im Lehrwerk 9. Jahrgangsstufe Biologie

WAS/Impuls	as	AS2	f	F2	ssv	SSV2	U
Absolute Häufigkeit	95	15	135	50	18	1	--
Relative Häufigkeit	23,28	3,68	33,09	12,25	4,41	0,25	--

Auch im Lehrwerk für die 9. Jahrgangsstufe liegen bei den Aufgabenstellungen mit den häufigsten Operatoren keine explizit strittigen Sachverhalte vor (vgl. Tab. 34).

Tabelle 34: Prozentualer Anteil der Anlässe bei den häufigsten Operatoren BIO9

Operator	abs.	as	AS2	f	F2	ssv	SSV2	U
		proz.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.
Erklären	125	31,20	1,60	44,00	5,60	--	--	--
Erläutern	49	36,73	4,08	34,69	4,08	--	--	--
Begründen	39	23,08	5,13	46,15	12,82	2,56	--	--
Vergleichen	26	--	--	7,69	7,69	--	--	--
Diskutieren	21	14,29	9,52	33,33	19,05	4,76	--	--
Unspezifisch	14	7,14	--	--	100,00	--	--	--
Vermutung aufstellen	14	21,43	7,14	57,14	--	--	--	--

Bei den Aufgabenstellungen mit den Operatoren *Erklären*, *Erläutern* und *Vergleichen* liegt weder explizit noch implizit ein strittiger Sachverhalt vor. Bei den Operatoren *Diskutieren* und *Begründen* liegt lediglich bei jeweils einer Aufgabenstellung ein strittiger Sachverhalt vor. Die Begründen-Aufgabe lautet:

Recherchiere Theorien zum Aussterben der Saurier und berichte. Welche sind wissenschaftlich fundiert, welche sind Spekulation? Begründe deine Einschätzung. (Lehrwerksanalyse BIO9, Index 291)

Tabelle 35: WAS im Lehrwerk 12. Jahrgangsstufe Biologie

WAS/Impuls	as	AS2	f	F2	ssv	SSV2	U
Absolute Häufigkeit	71	32	156	8	39	2	--
Relative Häufigkeit.	16,21	7,31	35,62	1,83	8,90	0,46	--

Auch im Lehrwerk für die Oberstufe gibt es nur zwei Aufgabenstellungen, die einen strittigen Sachverhalt als Anlass explizit markieren (vgl. Tab. 35).

Erstaunlich ist die geringe Anzahl an expliziten Fragestellungen im Lehrwerk der 12. Jahrgangsstufe. Auch dies könnte ein Hinweis auf die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses sein.

Tabelle 36 : Prozentualer Anteil der Anlässe bei den häufigsten Operatoren BIO12

Operator	abs.	as	AS2	f	F2	ssv	SSV2	U
		proz.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.
Erläutern	139	18,71	6,47	44,60	0,72	--	--	--
Erklären	95	15,79	3,16	35,79	3,16	--	--	--
Begründen	45	22,22	13,33	53,33	2,22	--	--	--
Vergleichen	34	5,88	--	2,94	2,94	--	--	--
Diskutieren/Erörtern	20	5,00	15,00	40,00	--	100	--	--
Hypothese aufstellen	17	17,65	--	58,82	--	--	--	--
Begründete Hypothese aufstellen	11	18,18	--	45,45	--	--	--	--

Durch die Tabelle 36 wird deutlich, dass die meisten Operatoren, die häufig verwendet werden, nicht mit einem strittigen Sachverhalt kombiniert werden. Ausnahme ist der Operator *Diskutieren/Erörtern*. Die Operatoren *Diskutieren*, *Erörtern*, *Bewerten* und *Stellung nehmen* wurden als *ssv [-explizit]* codiert, da im Lehrwerk folgende Ausführungen zu den Operatoren enthalten sind¹⁹⁷:

„Kriterien der Bewertung Im ersten Schritt muss überlegt werden, worin das Problem liegt. Was soll konkret entschieden werden? [...] 5. Auflistung der Werte [...] Dabei wird häufig sichtbar, dass der eigentliche Konflikt, der zur Entscheidungssituation geführt hat, meist ein Konflikt der dahinterstehenden Werte darstellt.“ (Implizite Merkmale BIO12, S. 10)

„Diskutieren = Argumente und Beispiele zu einer Aussage oder These einander gegenüberstellen und abwägen.“ (BIO12, S. 395)

„erörtern = siehe ‚diskutieren‘“ (BIO12, S. 395)

„Stellung nehmen = zu einem Sachverhalt, der an sich nicht eindeutig ist, nach kritischer Prüfung und sorgfältiger Abwägung ein begründetes Urteil abgeben.“ (BIO 12, S. 395)

Der Operator *Stellung nehmen* wurde auch mit strittiger Sachverhalt [-explizit] codiert. Allerdings muss angemerkt werden, dass die Formulierung, dass der Sachverhalt nicht eindeutig sei, auch anders gewertet werden könnte (eher als: der Sachverhalt ist fraglich). Anscheinend werden die Operatoren *Diskutieren* und *Erörtern* ebenso wie in Lehrwerk 7 gleichgesetzt.

¹⁹⁷ Eine vollständige Liste aller impliziten Merkmale im Lehrwerk BIO12 befindet sich im Anhang.

8.2.3 WAS in Lehrwerken für das Fach Geschichte

In dem Lehrwerk für die 7. Jahrgangsstufe finden sich die in Tabelle 37 aufgeführten Impulse. Die Mehrzahl der Aufgaben, die eine Nähe zum Argumentieren aufweisen, nutzt eine explizite Fragestellung als Impuls.

Tabelle 37: WAS im Lehrwerk 7 Geschichte

WAS/Impuls	as	AS2	f	F2	ssv	SSV2	u
Absolute Anzahl	7	5	75	197	7	1	--
Relative Häufigkeit	2,03	1,45	21,74	57,10	2,03	0,29	--

In dem Lehrwerk befinden sich keine näheren Erläuterungen und Hinweise zu den Operatoren und Textsorten, weshalb [-explizit] nicht aufgrund der Operatoren oder Textsorten codiert wurde, sondern nur, wenn die Aufgabenformulierung implizit auf ein Merkmal hinweist. *ssv [-explizit]* wurde zum Beispiel bei folgender Aufgabenstellung codiert:

Formuliere eine mögliche Gegenposition in einem Antwortbrief. --> M4 (Lehrwerksanalyse GE7; Index 226)

Die Aufgabe mit der expliziten Markierung der Strittigkeit lautet:

Das Denkmal ist bis heute umstritten. Erkläre - ausgehend vom Text aus dem Reiseführer - die Gründe hierfür. --> M6, M7 (Lehrwerksanalyse GE7; Index 187)

Betrachtet man in Tabelle 38 nun die häufigsten Operatoren, wird deutlich, dass nur der Operator *Erklären* mit einer expliziten Markierung der Strittigkeit vorkommt. Die Aufgabenstellung zu dieser Codierung lautet:

Das Denkmal ist bis heute umstritten. Erkläre - ausgehend vom Text aus dem Reiseführer - die Gründe hierfür. --> M6, M7 (Lehrwerksanalyse GE7, Index 187; S. 127, Nr. 2c)

Vergleichen, Begründen und *Unspezifisch* weisen in ein paar Aufgabenstellungen einen impliziten strittigen Sachverhalt auf.

Vergleiche die beiden Stellungnahmen zum Deutschen Bund. Welche Aspekte bilden jeweils den Schwerpunkt der Argumentation? --> M6 (Lehrwerksanalyse GE 7; Index 206)

Diese Aufgabenstellung wurde als *ssv [-explizit]* codiert, da von Stellungnahmen im Plural gesprochen wird.

Tabelle 38: Prozentualer Anteil der Anlässe bei den häufigsten Operatoren GE7

		as	AS2	f	F2	ssv	SSV2	U
Operator	abs.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.
Unspezifisch	157	1,91	0,64	--	100,00	1,27	--	--
Erläutern	44	--	4,55	50,00	9,09	--	--	--
Vergleichen	27	--	3,70	3,70	29,63	7,41	--	--
Erklären	24	4,17	--	33,33	--	--	4,17	--
Begründen	14	--	7,14	14,29	78,57	7,14	--	--
Überlegen	13	--	--	84,62	15,38	--	--	--
Untersuchen	11	--	--	63,64	18,18	--	--	--

Die Geschichtslehrperson aus der 7. Jahrgangsstufe hat für ihre Aufgabenstellung den Operator *begründet Stellung nehmen* gewählt. Dieser Operator wird im Lehrwerk nicht häufig verwendet (nur zwei Mal) und deshalb ist er in der Liste nicht aufgeführt (vgl. Operatorenliste Geschichte 7 im Anhang). In beiden Aufgabenstellungen liegt kein strittiger Sachverhalt (explizit oder implizit) als Anlass vor. In der einen Aufgabe liegt eine implizite Frage als Anlass vor (Anhang Lehrwerksanalysen GE7, Index 208) und in der anderen liegen Aussagen/Thesen als Impulse vor (Anhang Lehrwerksanalysen GE7, Index 49). Der Operator wird jedoch in beiden Fällen nicht durch das Attribut *begründet* spezifiziert.

Im Lehrwerk für die 9. Jahrgangsstufe finden sich folgende in Tabelle 39 aufgeführten Impulse für die Aufgabenstellungen. In dem Lehrwerk werden keine Operatoren beschrieben bzw. definiert, weshalb die Codierung [-explizit] nicht auf bestimmte Operatoren zurückgeführt werden kann.

Tabelle 39: WAS im Lehrwerk 9 Geschichte

WAS/Impuls	as	AS2	f	F2	ssv	SSV2	u
Absolute Häufigkeit	18	5	95	141	13	1	1
Relative Häufigkeit	5,00	1,39	26,39	39,17	3,61	0,28	0,28

Die Aufgabe, die die Strittigkeit explizit markiert, lautet:

Verfasse eine eigene Stellungnahme zur damaligen Streitfrage aus heutiger Sicht. --> M4, M5 (Lehrwerksanalyse GE9; Index 293)

Tabelle 40: Prozentualer Anteil der Anlässe bei den häufigsten Operatoren GE9

		as	AS2	f	F2	ssv	SSV2	u
Operator	abs.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.
Unspezifisch	100	--	--	--	100,00	--	--	--
Erläutern	59	3,39	1,69	45,76	5,08	--	--	--
Erklären	31	6,45	--	35,48	3,23	--	--	--
Vergleichen	24	4,17	4,17	4,17	29,17	4,17	--	--
Stellung nehmen	14	14,29	7,14	42,86	7,14	7,14	--	--
Überlegen	13	15,38	--	84,62	15,38	--	--	--
Begründen	11	--	--	--	100,00	--	--	--

Auffällig in Tabelle 40 ist, dass bei allen Aufgabenstellungen, mit dem Operator *Begründen* eine explizite Frage zum Anlass genommen wird. Betrachtet man die Aufgabenstellung, fällt eine besondere Struktur auf, die durch das folgende Beispiel verdeutlicht wird:

Erscheinen die Urteile gerecht? Begründe. --> M4, M5 (Lehrwerksanalyse GE9; Index 52)

Tabelle 41: WAS im Lehrwerk 12 Geschichte

WAS/Impuls	as	AS2	f	F2	ssv	SSV2	u
Absolute Anzahl	27	44	144	45	166	5	12
Relative Häufigkeit	5,33	8,68	28,40	8,88	32,74	0,99	2,37

ssv [-explizit] wurde bei den Operatoren *Auseinandersetzen*, *Beurteilen*, *Bewerten* und *Diskutieren* codiert. Auseinandersetzen umfasst laut Lehrwerk ein „Werturteil (ein auf heutigen Werten basierendes Urteil, welches sich von den Meinungen der damaligen Zeitgenossen löst“ (Implizite Merkmale GE12, S. 473)¹⁹⁸. Da in dieser Beschreibung konträre Meinungen angesprochen werden, wurde ssv [-explizit] codiert. Zwei von den fünf Aufgaben aus dem Lehrwerk 12, die die Strittigkeit explizit markieren, lauten:

In der Forschung ist die Frage, ab wann man von einem Plan zur systematischen Vernichtung der Juden Europas sprechen kann, stark umstritten: schon vor Regierungsantritt, mit Kriegsbeginn 1939 oder erst 1942? Stellen Sie Argumente für die verschiedenen Positionen zusammen und diskutieren Sie diese. [II]/[III] (Lehrwerksanalyse GE12; Index 232)

Arbeiten Sie die Kernaussage des zeitgenössischen britischen Politikers David Lloyd George zu der nach 1919 umstrittenen Kriegsschuldfrage heraus. (Q 4) [II] (Lehrwerksanalyse GE12; Index 86)

¹⁹⁸ Eine vollständige Liste aller impliziten Merkmale im Lehrwerk GE12 befindet sich im Anhang.

Folgendes Beispiel gilt für ssv [-explizit] Variante c) (Andeutung der Mehrperspektivität):

Analysieren Sie die beiden Karikaturen (Q 1, Q 2) und formulieren Sie den vom Zeichner betonten Wandel der Verhältnisse. Beurteilen Sie seinen politischen Standort vor dem Hintergrund der politischen Ideologien im Vormärz und begründen Sie, ob der Zeichner mit den in den Textquellen vertretenen Positionen (Q 3-Q 5) übereinstimmt. [II]/[III] (Lehrwerksanalyse GE12; Index 303)

In Tabelle 42 sind schließlich nochmal die Anlässe und ihre relative Häufigkeit bei den am häufigsten verwendeten Operatoren im Lehrwerk aufgeführt.

Tabelle 42: Prozentualer Anteil der Anlässe bei den häufigsten Operatoren GE12

Operator	abs.	as	AS	f	F2	ssv	SSV2	u
		proz.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.
Diskutieren/Auseinandersetzen	80	8,75	28,75	26,25	21,25	98,75	1,25	--
Erläutern	65	1,54	6,15	40,00	1,54	3,08	--	3,08
Bewerten/Stellung nehmen	49	6,12	28,57	16,33	8,16	100,00	--	--
Beurteilen	39	5,13	2,56	56,41	2,56	100,00	--	2,56
Analysieren/Untersuchen	35	2,86	5,71	37,14	--	5,71	--	--
Herausarbeiten	28	3,57	3,57	28,57	3,57	3,57	3,57	--
Vergleichen	26	3,85	--	7,69	3,85	3,85	--	3,85
Überprüfen	18	--	11,11	33,33	11,11	5,56	--	--
Charakterisieren	17	5,88	--	5,88	17,65	--	--	5,88
Interpretieren	16	--	--	18,75	--	--	--	6,25
Erklären	13	7,69	--	61,54	--	--	--	--

Der Operator *Erklären* wird im Lehrwerk nicht mit einem strittigen Sachverhalt kombiniert. Der Operator *Erläutern* nur ein Mal.

8.2.4 Kategorie WAS im Fächer- und Jahrgangsvergleich

In dem Fächervergleich der Kategorie WAS wurden die relativen Werte aller Unterkategorien [+explizit] und [-explizit] addiert und in einem Balkendiagramm nach Fächern und Jahrgangsstufen sortiert abgebildet.

In den Lehrwerken für das Fach *Geschichte* zeigt sich in den Jahrgangsstufen 7 und 9 der geringste Anteil an strittigen Sachverhalten (explizit und implizit). In Jahrgangsstufe 12 dann der höchste Anteil (vgl. Abb. 37). Dies ist aber ein Sonderfall, da das Lehrwerk sehr viele Operatoren definiert und der hohe Anteil in den vielen impliziten Kodierungen begründet liegt. In den Fächern *Deutsch* und

Biologie zeigt sich eine gegensätzliche Entwicklung. Im Lehrwerk der 9. Jahrgangsstufe des Faches *Deutsch* steigt die Häufigkeit an strittigen Sachverhalten, wobei sie im Lehrwerk für das Fach *Biologie* abnimmt.

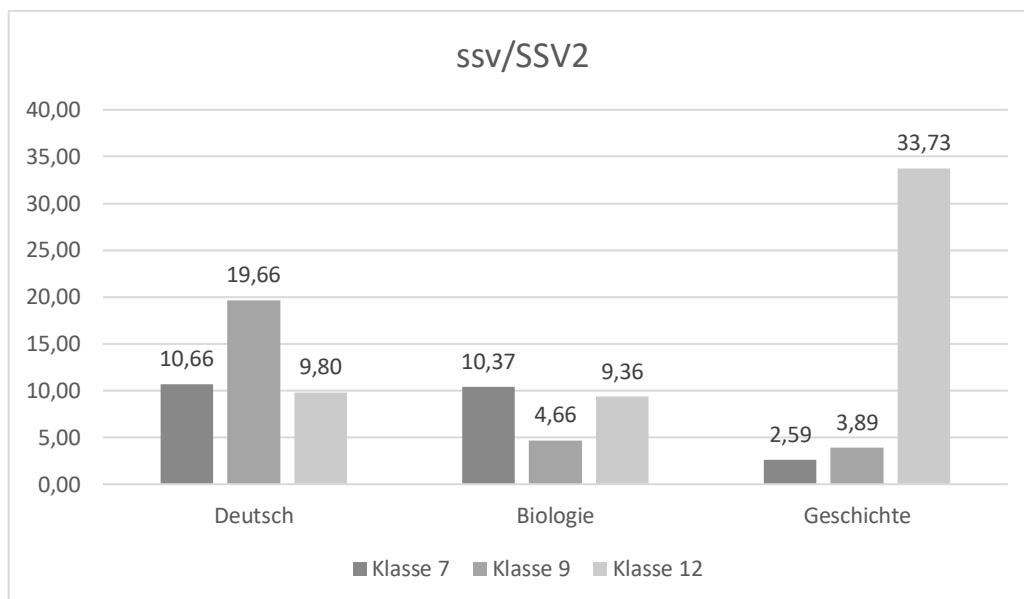


Abbildung 37: Relative Häufigkeit (%) von strittigen Sachverhalten (explizit und implizit) in den erfassten Aufgabenstellungen

In den Lehrwerken für das Fach *Biologie* zeigt sich in allen Jahrgangsstufen der höchste Anteil an Thesen (explizit und implizit) als Anlass bzw. Impuls für die Aufgabenstellungen (vgl. Abb. 38). Im Fach *Geschichte* nimmt die relative Häufigkeit zur Oberstufe hin zu. Im Fach *Deutsch* kann wie beim strittigen Sachverhalt der Höchstwert an Thesen in der 9. Jahrgangsstufe festgestellt werden.

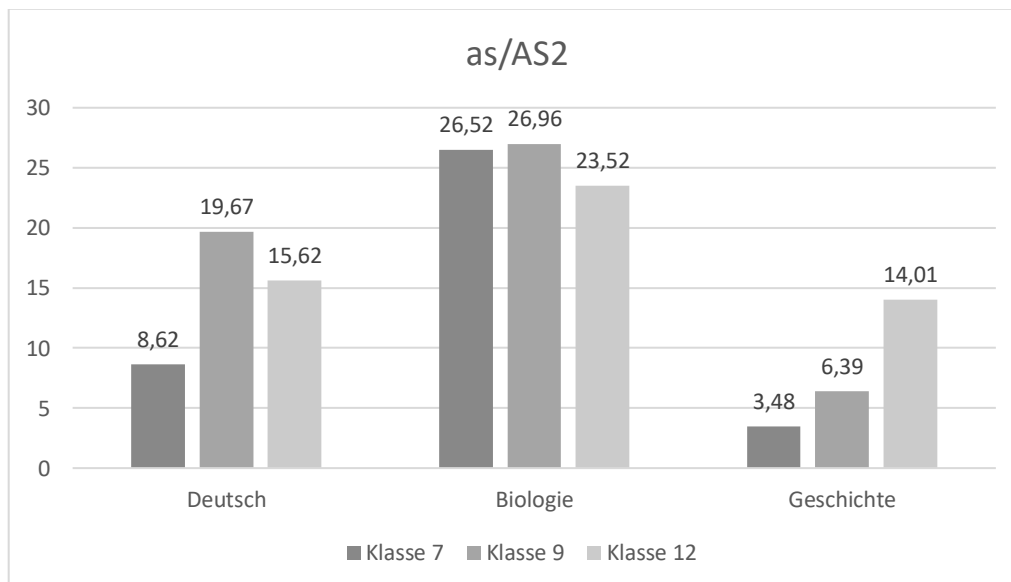


Abbildung 38: Relative Häufigkeit (%) von Thesen (explizit und implizit) als Anlass der erfassten Aufgabenstellungen

In allen Fächern zeigt sich eine Abnahme expliziter und impliziter Fragen als Impuls bzw. Anlass von Aufgabenstellungen (vgl. Abb. 39). Dies ist m. E. ein Kennzeichen der Diskursivierung des Unterrichtsdiskurses.

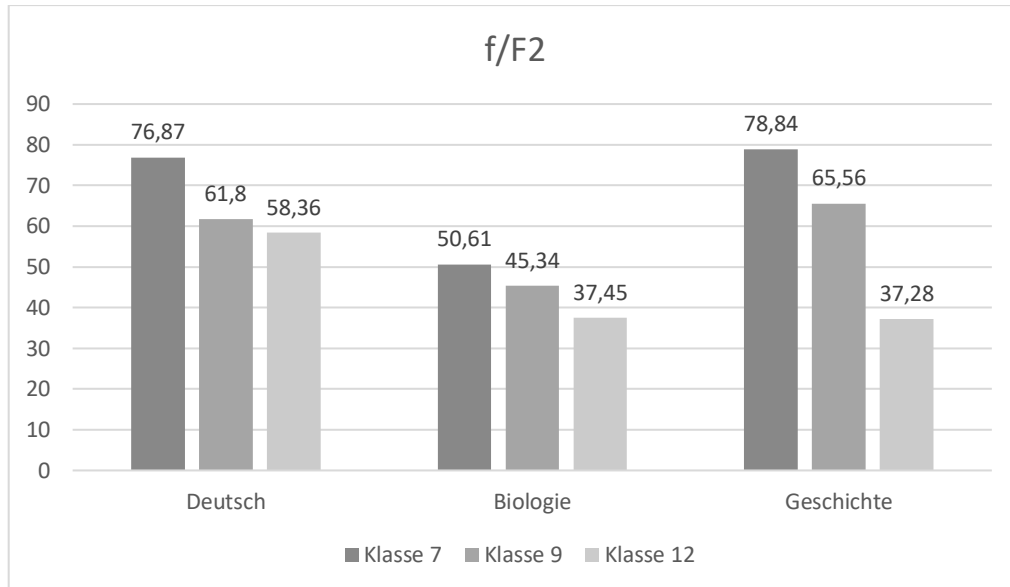


Abbildung 39: Relative Häufigkeit (%) von Fragen (explizit und implizit) als Anlass der Aufgabenstellungen

8.3 Operationalisierung der externen Kategorie WOZU

Im Rahmen dieser Kategorie wird bestimmt, welche kommunikative Funktion der (schriftlichen) Handlung zugewiesen wird und ob diese Funktion in der Aufgabenstellung explizit gemacht wird. Es werden zwei Funktionen beim schriftlichen Argumentieren unterschieden: das Überzeugen (persuasives Argumentieren) und das Erkennen (heuristisches Argumentieren). Weitere Erläuterungen hierzu finden sich in Kapitel 4.3.1.4.2.

Überzeugen (Ü/ü)

Ü [+explizit]:

Wird in der AF explizit verlangt, dass jemand überzeugt werden soll oder der Text überzeugend sein soll?

Bsp.: Formuliert eine passende Einleitung und einen überzeugenden Schluss für das Thema "Kleiderordnung oder Modelfreiheit". (Lehrwerksanalyse DE9, Index 29)

ü [-explizit]:

a) Wird im Lehrwerk das Überzeugen als Funktion der sprachlichen Handlung oder der zu verfassenden Textsorte konzeptualisiert?

b) Impliziert der Operator, dass jemand überzeugt werden soll?

Bsp.: Werbt für die Teilnahme an einem Austausch: Listet alle Pluspunkte auf, die für einen Schüleraustausch sprechen (Lehrwerksanalyse DE9, Index 13)

Erkennen (e)

e [-explizit]:

Wenn die Funktion nicht Überzeugen ist, dann ist die Funktion Erkennen.

8.3.1 WOZU in den Lehrwerken für das Fach Deutsch

Von den 444 erfassten Aufgabenstellungen aus dem Lehrwerk für die 7. Jahrgangsstufe sind die meisten Aufgaben zum Erkennen, wie in Tabelle 43 deutlich wird. Es ist jedoch nochmals darauf hinzuweisen, dass Erkennen immer codiert

wurde, sobald die Aufgabenbearbeitung nicht explizit oder implizit dem Überzeugen dienen soll.

Tabelle 43: Absolute Häufigkeitsverteilung der Funktionen erkennen und überzeugen in den Aufgabenstellungen des Lehrwerks für die 7. Jahrgangsstufe im Fach Deutsch

Funktion/WOZU	e	ü	Ü	ü/e
Absolute Häufigkeit	396	41	2	2

Nur zwei Aufgabenstellungen haben explizit markiert, dass der Text überzeugen soll. Dies sind zwei Aufgabenstellungen, in denen Argumente nach ihrer Überzeugungskraft geordnet werden sollen. Alle Aufgaben zum Diskutieren (absolute Anzahl 26) wurden als *überzeugen [-explizit]* codiert.

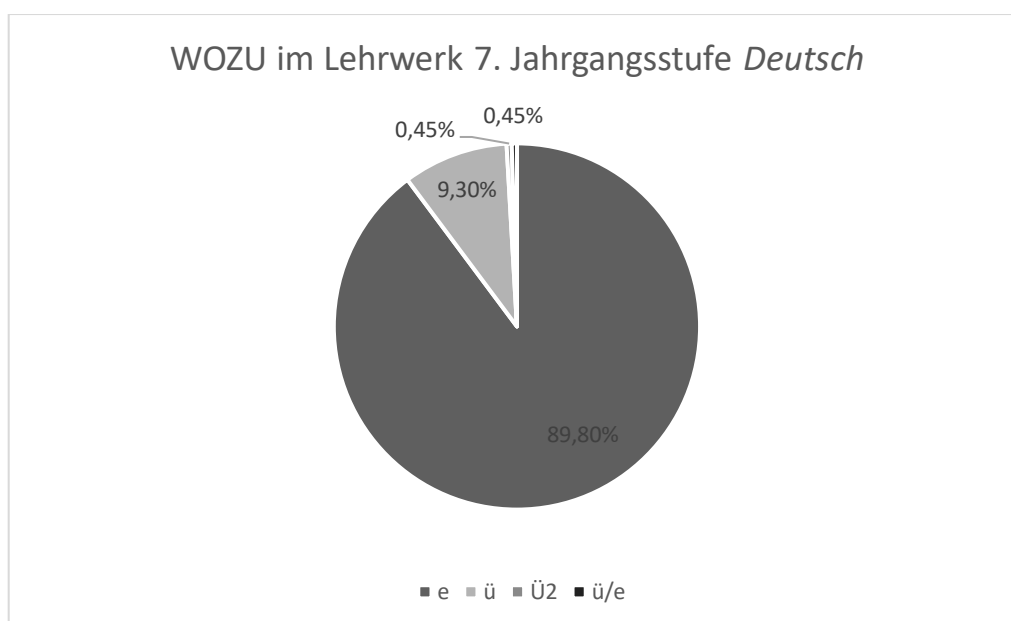


Abbildung 40: Prozentuale Verteilung der Funktionen DE7

Implizit *überzeugen* wurde insgesamt 41 Mal codiert bei den in Tabelle 44 aufgeführten Operatoren. Anzumerken ist, dass hierbei auf den Operator aber auch auf das Substantiv (Kommentar und Leserbrief) geachtet wurde. Sobald diese in einer Kombination auftauchten, wurde *überzeugen [-explizit]* codiert. Die Begründung für diese Vorgehensweise liegt im weiteren Aufgabenumfeld (das gesamte Lehrwerk) begründet. Wenn im Lehrwerk an einer Stelle ein Operator oder eine Textsorte definiert/beschrieben wurde, so wurde dies als implizite Überzeugungsfunktion festgehalten. Interessant ist, dass im Lehrwerk der Operator *Argumentieren* zwar definiert wird, er im Lehrwerk aber keine Verwendung findet.

Tabelle 44: Belege für implizite Überzeugungsfunktion 7. Jahrgangsstufe Deutsch¹⁹⁹

Operator	Beleg für implizite Überzeugungsfunktion
Argumentieren	„Beim Argumentieren versucht man, seine Meinung überzeugend zu begründen“ (DE7, S. 37)
Einen Leserbrief verfassen	„In einem Leserbrief nehmt ihr persönlich Stellung zu einem Thema oder einem Artikel [...] Eure Argumentation wird noch überzeugender, wenn ihr auf die Anordnung der Argumente achtet“ (DE7, S. 43)
Kommentar verfassen	„Schreibt selbst einen Kommentar zu dem Artikel [...] Geht so vor [...] Ordnet eure Argumente nach ihrer Überzeugungskraft [...]“ (DE 7, S. 47-48)
Diskutieren	„In einer Diskussion können verschiedene Meinungen aufeinanderprallen. Um andere für seine Interessen zu gewinnen, muss man seine Meinung überzeugend begründen. Das nennt man Argumentieren. Beim Argumentieren stellt man eine Meinung (Behauptung) auf, die man durch Begründungen (Argumente) stützt und durch Beispiele veranschaulicht bzw. erklärt. [...] Wenn ihr einen möglichen Einwand vorwegnehmt und entkräftet, nehmt ihr euren ‚Gegnern‘ sozusagen den Wind aus den Segeln [...]“ (DE 7, S. 303)“

Es wurden auch noch andere Operatoren mit *implizit überzeugen* codiert, allerdings wurden die Operatoren in Aufgaben eingesetzt, die zur Vorbereitung eines Leserbriefes, einer Diskussion oder einer Argumentation dienten.

Tabelle 45: Operatoren mit Überzeugen [-explizit] in DE7

Operatoren zum Überzeugen 7. Jahrgangsstufe	Absolute Anzahl	Anmerkungen
Diskussion führen	1	
Diskutieren	25	
Kommentar schreiben	2	
Leserbrief verfassen	3	
Meinung formulieren und begründen	1	zur Vorbereitung eines Leserbriefes
Meinung mitteilen und begründen	1	zur Vorbereitung einer Argumentation
Statement formulieren	1	zur Vorbereitung einer Diskussion
Einwand notieren und entkräften	2	Vorbereitung einer Argumentation
Argumente ordnen	2	Vorbereitung einer Argumentation
Argumente und Beispiele notieren	1	Vorbereitung einer Argumentation
Argumente und Beispiele sammeln	2	Vorbereitung einer Argumentation

¹⁹⁹ Die vollständige Liste aller impliziten Merkmale des Lehrwerks DE7 befindet sich im Anhang.

Bei dem Operator *Kompromiss finden* (einmalige Verwendung) und der Operatorenkombination *Diskutieren und einigen* konnte nicht zwischen *Überzeugen* und *Erkennen* entschieden werden, da es sich hierbei um eine andere Funktion handelt (wie in Kapitel 4.3.1.4.2 bereits diskutiert wurde), weshalb hier beides codiert wurde. Dies sind aber die einzigen Aufgaben, die einen *Kompromiss finden* als Ziel benennen.

Die Aufgabenformulierung zum Operator *Kompromiss finden* lautet:

Benimmkurs – ja oder nein? Einigt euch und findet einen Kompromiss. *Ich bin einverstanden, wenn ... / Ich möchte einen Kompromiss vorschlagen: ...* (Lehrwerksanalyse DE 7, Index 32)

Auch in der 9. Jahrgangsstufe dienen die meisten auszuführenden Handlungen dem Erkennen (vgl. Abb. 41). Lediglich 46 Aufgaben (vgl. Tab. 46) von den 356 Aufgaben regen implizit zum Überzeugen an. Nur zwei Aufgabenformulierungen explizieren die Funktion der auszuführenden Handlung.

Eine der Aufgabenformulierungen lautet: „Formuliert eine passende Einleitung und einen überzeugenden Schluss für das Thema "Kleiderordnung oder Modefreiheit".“ (Lehrwerksanalyse DE9, Index 29).

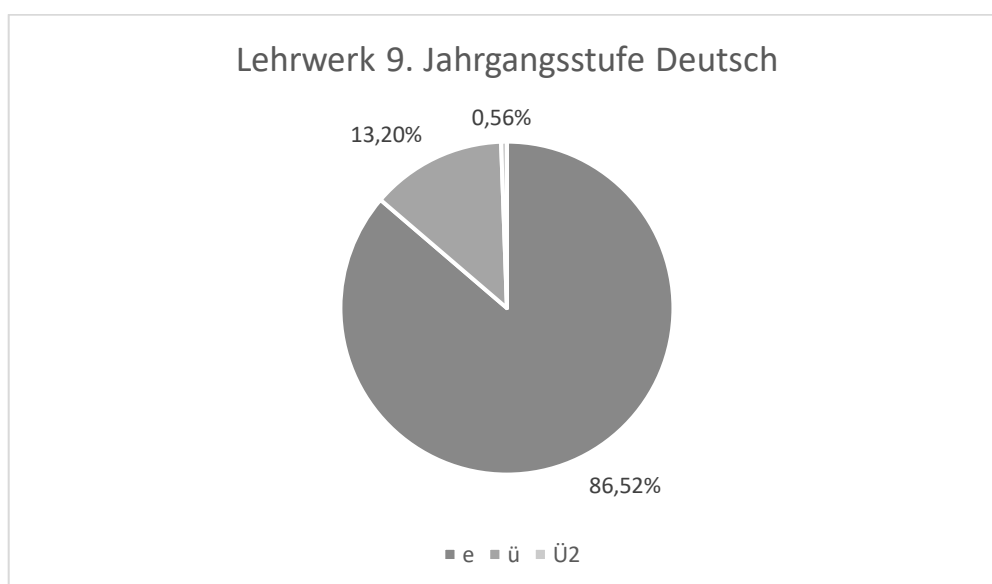


Abbildung 41: WOZU Prozentuale Verteilung der Funktionen DE9

Tabelle 46: WOZU Lehrwerk 9. Jahrgangsstufe Deutsch

Funktion/WOZU	e	ü	Ü	ü/e
Absolute Anzahl	308	46	2	0

Die Operatoren, bei denen *überzeugen* [-explizit] codiert wurde, sind *Erörtern*, *Statement verfassen*, *Debattieren*, *Argumentieren*, *Diskutieren*, *Glosse verfassen* und *Rezension verfassen*. Diesen Operatoren wird im Lehrwerk die Funktion des Überzeugens zugewiesen. Die Belege hierfür finden sich in Tabelle 47.

Tabelle 47: Belege für die implizite Überzeugungsfunktion²⁰⁰

Operator	Beleg für implizite Überzeugungsfunktion
Erörtern	„Um eine Erörterung überzeugend zu gestalten, ist eine sachliche und klare Sprache zwingend notwendig [...]“ (DE9, S. 35)
Statement verfassen	„ Statements verfassen Ein Statement ist eine relativ kurze, konzentriert argumentierende Meinungsäußerung, die darauf zielt, das Publikum von der eigenen Meinung zu überzeugen.“ (DE9, S. 51)
Debattieren	„Zu Beginn einer Debatte steht oft ein Statement.“ (DE9, S. 51)
Argumentation verfassen	„Argumente in der schriftlichen Erörterung: Eine umfassende Stoffsammlung bildet die Grundlage für eine Erörterung, die ausgestaltete schriftliche Form der Argumentation.“ (DE9, S. 34)
Diskutieren	„Eine gut gebaute Argumentation ist die wichtigste Voraussetzung, um in einer Diskussion bestehen zu können.“ (DE9, S. 31)
Glosse	„Die Glosse gehört wie der Kommentar zu den meinungsäußernden journalistischen Textsorten [...] Folgende Gestaltungsmittel werden dabei gezielt eingesetzt: [...] schlagkräftige, auch einseitige und zugespitzte Argumente [...]“ (DE9, S. 128)
Rezension	„Überarbeitet eure Rezension in einer Schreibkonferenz. Achtet auf folgende Punkte: [...] Kommt eure Meinung überzeugend zum Ausdruck?“ (DE9, S. 246, Nr. 4)

Auch im Lehrwerk der 9. Jahrgangsstufe wurden weitere Operatoren mit *überzeugen* [-explizit] codiert, wie Tabelle 48 zeigt.

Tabelle 48: Operatoren mit impliziter Überzeugungsfunktion DE9

Operatoren überzeugen [-explizit] DE9	Anzahl	Anmerkungen
Argumente vortragen	1	Argumente aus einer Debatte vortragen
Debatte durchführen	3	
Diskussion durchführen	2	
Diskutieren	16	
Erörtern	7	
Erörterung verfassen	2	
Gliederung entwerfen	3	Gliederungen für Erörterung und Argumentation entwerfen
Glosse schreiben	4	

²⁰⁰ Die vollständige Liste der impliziten Merkmale im Lehrwerk DE9 befindet sich im Anhang.

Hauptteil verfassen	1	Hauptteil einer Argumentation verfassen
Rezension verfassen	2	
Statement formulieren	2	
Streitgespräch veran- stalten	1	
unspezifisch	1	Erörterungsfrage
Werben	1	

Die meisten Operatoren lassen sich mit der Beschreibung innerhalb des Lehrwerkes der impliziten Überzeugungsfunktion zuordnen. Bei den Operatoren *Argumente vortragen*, *Gliederung entwerfen*, *Hauptteil verfassen* sowie *unspezifisch* handelt es sich in allen Fällen um Bestandteile einer Debatte, Erörterung oder Argumentation, weshalb auch hier *überzeugen [-explizit]* codiert wurde. Dem Operator *Werben* ist durch seine Denotation eine Überzeugungsfunktion inhärent. In der Aufgabenformulierung mit dem Operator *Streitgespräch verfassen* wird das Streitgespräch mit einer Diskussion verglichen, weshalb auch hier *überzeugen [-explizit]* codiert wurde.

In Abbildung 42 wird die prozentuale Verteilung der Handlungsfunktionen in den 826 erfassten Lehrwerksaufgaben für die Oberstufe abgebildet. Im Lehrwerk für die Oberstufe gibt es bei den erfassten Aufgabenstellungen keine explizite Markierung der Textfunktion. Es zeigt sich ein ähnliches Bild wie in den Lehrwerken der Jahrgangsstufen 7 und 9. Ein Schwerpunkt bei den erfassten Aufgaben, die eine Nähe zum Argumentieren haben, liegt auf heuristischen Handlungszielen.

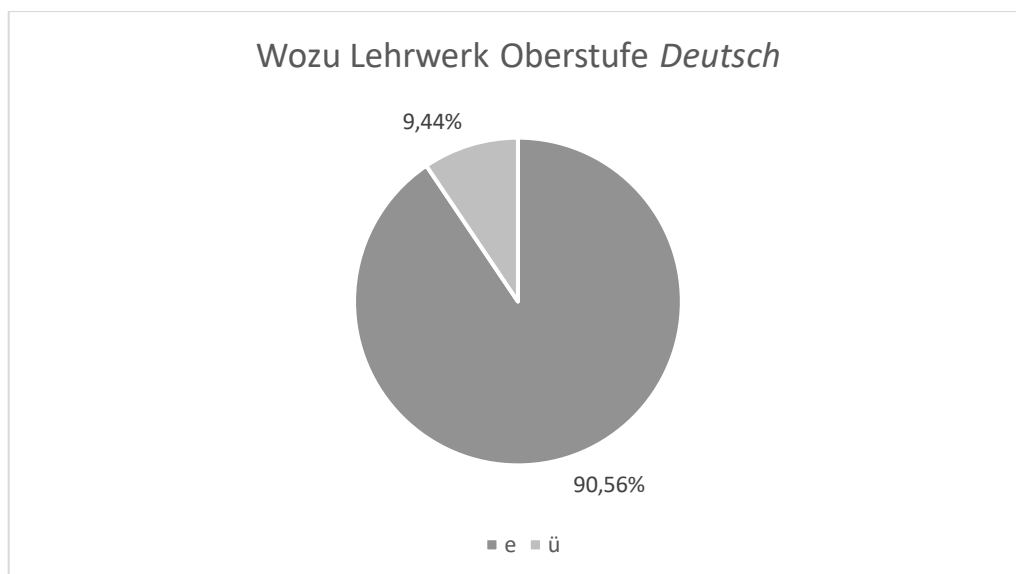


Abbildung 42: Prozentuale Verteilung WOZU Oberstufe Deutsch

9,44% der Aufgabenstellungen haben eine implizite Überzeugungsfunktion. In Tabelle 49 sind die Operatoren aufgelistet, bei denen überzeugen [-explizit] codiert wurde.

Tabelle 49: Operatoren mit impliziter Überzeugungsfunktion DE12²⁰¹

Operatoren überzeugen [-explizit]	Absolute Anzahl	Belege
Auswerten	1	Zur Vorbereitung einer Diskussion
Diskussion durchführen	4	
Diskutieren	48	
Podiumsdis- kussion durchführen	1	In Diskussionen Argumente aufgreifen stärken oder entkräften: „entkräften: <i>Aber dieses Argument überzeugt nicht ganz...[...]</i> “ (DE12, S. 89)
Podiumsdis- kussion vor- bereiten	1	
Erörtern	16	Die Intention einer Erörterung ist „überzeugen“ (DE12, S. 252) Der Stil ist „objektiv-ausgewogen“ (DE12, S. 252)
Kommentar schreiben	1	Die Intention eines Kommentars ist „überzeugen“ (DE12, S. 252) und der Stil ist „subjektiv-einseitig“ (DE12, S. 252)
Kommentieren	2	
Rezension verfassen	1	Die Intention einer Rezension ist „überzeugen“ (DE12, S. 252) und der Stil ist „subjektiv-einseitig“ (DE12, S. 252)
Text verfas- sen	1	
Zeitungsbei- trag verfassen	1	“Verfassen Sie nun Ihren Zeitungsbeitrag [...] Verfassen Sie den Hauptteil Ihres Textes. Verbinden Sie Informationen und Argumente in nachvollziehbarer und überzeugender Weise [...]“ (DE12, S. 332)

Die Aufgabe zum Operator *Text verfassen* lautet:

Wählen Sie Kommentar, Glosse oder Rezension und verfassen Sie - einen Text zu einem aktuellen politischen oder gesellschaftspolitischen Thema, - eine Besprechung zu einem Buch, einem Film oder einer aktuellen Ausstellung. (Lehrwerksanalyse DE12, Index 324)

Aufgrund der Erwähnung der Textsorten wurde bei diesem Operator auch *überzeugen [-explizit]* codiert. Der Operator *Auswerten* wurde als *überzeugen [-explizit]* codiert, weil die Aufgabenstellung zur Vorbereitung einer Diskussion dienen soll.

²⁰¹ Eine Liste mit allen impliziten Merkmalen des Lehrwerks DE 12 befindet sich im Anhang.

Tabelle 50: Prozentualer Anteil der WOZU-Kategorien erkennen und überzeugen in den Lehrwerken Deutsch

Lehrwerk	WOZU			
	e	ü	Ü	ü/e
7	89,90	9,30	0,45	0,45
9	86,52	13,20	0,56	--
12	90,80	9,20	--	--

Tabelle 50 zeigt eine Zusammenfassung aller Funktionen der Lehrwerksaufgaben im Fach *Deutsch*. Insgesamt zeigt sich, dass in allen Lehrwerken die Funktion des zu verfassenden Textes kaum bis gar nicht explizit markiert wird, was der im wissenschaftlichen Diskurs bestehenden Maxime, möglichst profilierte Aufgaben (im Sinne Bachmann/Becker-Mrotzeks 2010) zu stellen, entgegensteht. In der Regel muss die Funktion über den Operator implizit erschlossen werden. Dies kann gerade für leistungsschwächere Schüler*innen eine Hürde darstellen. Zudem kann festgehalten werden, dass in allen Lehrwerken (allen Jahrgangsstufen) die Verteilung der relativen Häufigkeiten (vgl. Tab. 50) quasi identisch ist (Überzeugen in DE7: 9,75%; DE9:13,76; DE12: 9,20). Im Lehrwerk der 9. Jahrgangsstufe nimmt der Anteil der Überzeugungs-Texte leicht zu. Dies könnte evtl. darauf hindeuten, dass in der 9. Jahrgangsstufe ein Schwerpunkt auf der Vermittlung persuasiven Argumentierens liegt. Zumindest gibt es in diesem Lehrwerk ein Kapitel mit der Überschrift: „Mode, ein tierisches Vergnügen? – Argumentieren und Erörtern“, das insgesamt 23 Seiten umfasst.

8.3.1.1 WOZU in Lehrwerken für das Fach Biologie

In dem Lehrwerk für die 7. sowie für die 9. Jahrgangsstufe gibt es bei den im Rahmen der Studie erfassten Aufgabenstellungen keine Aufgaben zum Überzeugen (vgl. Tab. 51). Entsprechend wurden alle Aufgabenformulierungen mit *erkennen [-explizit]* codiert. Im Lehrwerk für die 12. Jahrgangsstufe gibt es eine Aufgabe zum *überzeugen [-explizit]*. Die Aufgabenstellung lautet: „Spielen Sie eine Gerichtsverhandlung mit verteilten Rollen durch, in der die geschiedenen Eheleute sich um das Schicksal ihrer eingefrorenen Embryonen streiten.“ (B12, Index 109).

Tabelle 51: Prozentualer Anteil der WOZU-Kategorien erkennen und überzeugen in den Lehrwerken Biologie

Lehrwerk	WOZU	
	e	ü
7	100	--
9	100	--
12	99,77	0,23

In dem Lehrwerk der 7. Jahrgangsstufe werden zwar Operatoren definiert, aber die Definitionen weisen nicht auf eine Überzeugungsfunktion hin. So wird z. B. bei dem Operator *Diskutieren* von den Schüler*innen verlangt, dass sie „zu einem vorgegebenen Thema oder Sachverhalt Argumente aus verschiedenen Standpunkten gegeneinander abwägen“ (Anhang implizite Merkmale BIO7, S. 10). Hierbei wird aber nicht erwähnt, dass das Abwägen zum Ziel hat, einen Adressaten von seiner Schlussfolgerung/seiner Konklusion zu überzeugen. Auch beim (Ethischen) Bewerten, das im Lehrwerk für die 7. Jahrgangsstufe mündlich konzeptualisiert wird, werden zwar Pro- und Kontra-Argumente aufgeführt, aber Ziel ist es lediglich, dass jede*r Schüler*in „sich nach seinem persönlichen ethischen Urteil“ (Anhang implizite Merkmale BIO7, S. 273) entscheidet. Diese Konzeptualisierung ähnelt der Konzeptualisierung im Lehrwerk für die 9. und für die 12. Jahrgangsstufe. Im Lehrwerk der 9. Jahrgangsstufe wird beim Bewerten nur von dem Ziel, eine wohl begründete Entscheidung zu treffen, gesprochen (Anhang implizite Merkmale BIO9, S. 16-17). Im Lehrwerk für die Oberstufe wird beim Bewerten lediglich erläutert, dass das „abschließende Urteil [...] eine Antwort auf die Entscheidungsfrage [liefert] und begründet, warum eine Person im vorgestellten Fall wie handeln soll“ (Anhang implizite Merkmale BIO12, S. 10).

8.3.1.2 WOZU in Lehrwerken für das Fach Geschichte

In den Lehrwerken für das Fach *Geschichte* zeigt sich ein ähnliches Bild wie in den Lehrwerken für das Fach *Biologie*. In den Lehrwerken für die 7. und die 9. Jahrgangsstufe wurden keine Aufgabenstellung mit *überzeugen [-explizit]* oder *Überzeugen [+explizit]* codiert (vgl. Tabelle 52). Es muss hierzu jedoch angemerkt werden, dass in den beiden Lehrwerken auch keine Operatoren erläutert bzw. definiert werden. Dies ist ein Unterschied zum Fach *Biologie*, da hier die Operatoren sehr wohl definiert werden, aber in den Definitionen kein Hinweis auf eine Überzeugungsfunktion enthalten ist. In den Lehrwerken für die Jahrgangsstufen 7 und 9 kann aufgrund der Datenlagen hingegen nicht auf eine Überzeugungsfunktion geschlossen werden.

Tabelle 52: Prozentualer Anteil der WOZU-Kategorien erkennen und überzeugen in den Lehrwerken Geschichte

Lehrwerk	WOZU	
	e	ü
7	100	0
9	100	0
12	98,82	1,18

Im Lehrwerk für die 12. Jahrgangsstufe wurden die Operatoren *Verfassen eines Kommentars/Zeitungartikels* als *überzeugen [-explizit]* codiert, weil im Lehrwerk die Operatoren folgendermaßen beschrieben werden: „Sie [richten] sich

an ein weites Publikum, das Sie argumentativ und rhetorisch zu überzeugen versuchen“ (Anhang implizite Merkmale GE12, Buchdeckelinnenseite). Insgesamt wurde *überzeugen [-explizit]* sechs Mal codiert und sechs Mal war der Operator entweder *Schreibe einen Kommentar* oder einen *(Zeitungs-)artikel*. Eine Beispielaufgabe lautet:

Schreiben Sie einen Zeitungsartikel zu dem Thema: „Sollten auch heute noch NS-Verbrecher vor Gericht gestellt werden?“ Recherchieren Sie dazu in einschlägigen Medien über die Haltung von Politik, Justiz und Gesellschaft zu dieser Frage. Beziehen Sie Q 6, D 1 und D 2 mit ein. [III] (Lehrwerksanalyse GE12, Index 255)

Die Operatoren *(Zeitungs-)kommentar* und *(Zeitungs-)artikel schreiben* gibt es im Lehrwerk der 7. Jahrgangsstufe nicht. Im Lehrwerk für die 9. Jahrgangsstufe wurde der Operator *Kommentar verfassen* zumindest zwei Mal verwendet. Beide Aufgabenstellungen mit dem Operator weisen implizit einen strittigen Sachverhalt auf, aber zur Funktion der Aufgabe gibt es keine Hinweise. Es könnte aber durchaus sein, dass die Definition aus dem Lehrwerk der 12. Jahrgangsstufe auch für das Lehrwerk der 9. Jahrgangsstufe gilt. Allerdings ist das lediglich eine Mutmaßung, weil die Operatoren im Lehrwerk für die 9. Jahrgangsstufe nicht definiert werden. Zumindest werden auch die Schüler*innen durch die Angaben des Lehrwerkes nicht wissen, ob der Kommentar eine Überzeugungsfunktion hat.

8.3.2 Operationalisierung der externen Kategorie FÜR WEN

Mithilfe dieser Kategorie soll festgehalten werden, ob ein Adressat explizit oder implizit in der Aufgabenstellung aufgeführt wird oder ob es sich um eine Form des personalen Schreibens handelt. Die Unterscheidung (adressatenorientiertes versus personales Schreiben) ist an Winkler (2003) angelehnt. Winkler (2003) unterscheidet interpersonales und intrapersonales Argumentieren (2003: 27), indem sie sich wiederum an die Überlegungen von Maas (1973: 161f.) anlehnt, der unter intrapersonalem Argumentieren eine Form der monologischen Aushandlung versteht (vgl. Kapitel 3.5). Die Operationalisierung der Kategorien lautet wie folgt:

Adressat (A/a)

A [+explizit]:

a) Wird ausdrücklich ein konkreter Adressat erwähnt?

Bsp.: Schreibt nun einen Leserbrief an die Redaktion der Schülerzeitung, in dem ihr Stellung zu den Regeln nehmt. (Lehrwerksanalyse DE7; Index 66)

b) Soll ausdrücklich (evtl. auch durch ein Symbol gekennzeichnet) in der Klasse, in der Gruppe oder in Partnerarbeit diskutiert/debattiert oder argumentiert werden?

Bsp.: Diskutiert **in der Klasse** die These "Konsum ist Kunst", die im Text aufgestellt wird. Bedenkt dabei die folgenden Fragen: [...] (Lehrwerksanalyse DE9; Index 17)

a [-explizit]:

Soll eine sprachliche Handlung durchgeführt werden, die i. d. R. an einen Adressaten/eine Adressatengruppe gerichtet ist (z. B. Leserbrief, Brief, Zeitungsartikel).

Bsp.: Verfasst nun euren Leserbrief, der nicht länger als 20 Zeilen ist. Die folgende Vorlage und die Formulierungshilfen auf Seite 42 helfen euch dabei. (Lehrwerksanalyse DE7; Index 50)

Personal (P/p)

p [-explizit]:

Wenn die Aufgabe nicht explizit oder implizit an einen Adressaten gerichtet ist, dann ist eine personale Bearbeitung gefordert.

In den Kapiteln 8.3.2.1-8.3.2.3 werden nun die Ergebnisse zu der Oberkategorie *FÜR WEN* nach Fächern getrennt dargelegt.

8.3.2.1 *FÜR WEN* in Lehrwerken für das Fach Deutsch

In den Lehrwerken der verschiedenen Jahrgangsstufen für das Fach *Deutsch* ergibt sich eine prozentuale Verteilung der Kategorie *FÜR WEN*, die in Tabelle 53 abgebildet wird. Die Ergebnisse zeigen einen leichten Anstieg des adressatengerichteten Schreibens zur 9. Jahrgangsstufe hin (adressatengerichtete Aufgaben DE 7:11,11%; DE9: 12,88%). Zur Oberstufe hin nimmt das adressatengerichtete Bearbeiten von Aufgaben wieder ab (DE12: 9,56%) und gleichzeitig nimmt das personale Schreiben zur Oberstufe hin zu (DE12: 90,44%). Die explizite Nennung eines Adressaten ist im Lehrwerk für die 7. Jahrgangsstufe gering. Im Lehrwerk der 9. Jahrgangsstufe sind hingegen 7,56% aller erfassten Aufgabenstellungen explizit adressatengerichtet.

Tabelle 53: Prozentualer Anteil der *FÜR WEN*-Kategorien in den Lehrwerken für das Fach Deutsch

Lehrwerk	FÜR WEN		
	a	A	p
7	7,94	3,17	88,89
9	5,06	7,58	87,36
12	5,33	4,48	90,19

Aufgaben mit expliziter Adressatennennung in Jahrgangsstufe 7 sind oftmals Aufgaben, die in der Klasse oder in Gruppen-/Partnerarbeit bearbeitet werden sollen, wodurch der Adressat explizit gemacht wird. Die meisten Aufgabenstellungen nutzen dabei den Operator *Diskutieren* oder *Diskussion führen*:

Führt in Kleingruppen eine kurze Diskussion (ca. fünf Minuten) zur Frage „Benimmkurs – ja oder nein?“ durch. Achtet auf ein faires Gesprächsverhalten und versucht, an den Beitrag eures Vorredners anzuknüpfen, z. B.: Ich stimme dir zu:... / Das sehe ich anders, weil... / Ich finde, dass... (Lehrwerksanalyse DE7; Index 37)

Zudem wird in zwei Aufgabenstellungen, in denen ein Leserbrief verfasst werden soll, der Adressat explizit gemacht (vgl. Anhang Lehrwerksanalyse DE7, Index 44 und Index 66). Bei den Aufgaben mit dem Operator *Diskutieren*, in denen der Adressat nicht explizit genannt wird, wurde trotzdem *adressat [-explizit]* codiert, da im Lehrwerk erläutert wird, dass es beim Diskutieren gut ist, wenn man den „Gegnern‘ sozusagen den Wind aus den Segeln [...]“ (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE7, S. 303) nimmt. Bei den Operatoren *Kommentar schreiben* und *Statement/Stellungnahme formulieren* wurde ebenfalls *adressat [-explizit]* codiert, da die Textsorten in der Regel an einen Adressaten gerichtet sind.

Über die Flexion des Handlungsverbes kann im Lehrwerk der 7. Jahrgangsstufe keine Entscheidung über adressatengerichtetes oder personales Schreiben getroffen werden, da alle Handlungsverben im Lehrwerk in der 2. Person Plural stehen. Im Lehrwerk für die 9. Jahrgangsstufe sind die Handlungsverben wie im Lehrwerk 7 flektiert. Im Lehrwerk 9 sind zum Teil Aufgabenstellungen mit den Operatoren *Diskutieren*, *Debattieren* mit Gruppenarbeitszeichen oder Partnerarbeitszeichen versehen. Diese Aufgaben wurden mit *Adressat [+explizit]* codiert.

Für den Operator *Statement/Stellungnahme verfassen* wird *adressat [-explizit]* codiert, da im Lehrwerk DE9 erläutert wird, dass ein Statement „eine relativ kurze, konzentriert argumentierende Meinungsäußerung ist, die darauf zielt, das Publikum von der eigenen Meinung zu überzeugen“ (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE9, S. 51).²⁰² Folgende Operatoren wurden mit *adressat [-explizit]* codiert, da die zu verfassenden Texte i. d. R. an einen Adressaten/eine Adressatengruppe gerichtet sind: *Rezension verfassen* (3x), *Glosse schreiben* (3x), *Kommentar schreiben* (2x)

Adressat [+explizit] wurde bei der Aufgabenstellung, mit dem Operator *Brief schreiben* codiert, da in der Aufgabenstellung (Lehrwerksanalyse DE9, Index 106) explizit ein Adressat genannt wird. Auch *Glosse schreiben* wurde ein Mal mit *Adressat [+explizit]* codiert, da hier explizit erwähnt wird (im Vergleich zu den anderen Aufgaben mit dem Operator), dass die Glosse für die Jugendseite einer Zeitung sei (Lehrwerksanalyse DE9, Index 51).

Auch im Lehrwerk der Oberstufe wurde *Adressat [+explizit]* häufig codiert, wenn in der Aufgabenstellung steht, dass der zu verfassende Text in der Klasse/der Gruppe/der Partnerarbeit thematisiert werden soll. So z. B. bei dieser Aufgabenstellung: „Erklären Sie sich in Partnerarbeit wechselseitig das Modell. Berücksichtigen Sie dabei besonders die drei Ansätze der Interpretationsmethode“ (Lehrwerksanalyse DE12, Index 31). Bei den zwei Aufgabenstellungen zum Materialgestützten Schreiben (Lehrwerksanalyse DE12, Index 220; 252) werden auch explizit Adressaten genannt. *Diskutieren* wurde mit *adressat [-explizit]*

²⁰² Eine Liste aller impliziten Merkmale für das Lehrwerk DE9 findet sich im Anhang.

codiert, wenn der Adressat nicht explizit benannt wurde, da im Lehrwerk erläutert wird, dass *Diskutieren* an einen Adressaten (eine Adressatenschaft) gerichtet ist (vgl. Implizite Merkmale des Lehrwerks DE12). Bei den Textsorten *Rezension*, *Statement* und *Zeitungsartikel* wurde ebenfalls *adressat [-explizit]* codiert.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass der Operator *Diskutieren* in allen drei Lehrwerken und Jahrgangsstufen eine Adressatenorientierung aufweist. Zudem werden in allen drei Jahrgangsstufen Textsorten verfasst, die eine explizite oder implizite Adressatenorientierung aufweisen (DE 7: Streitgespräch, Leserbrief, Stellungnahme/Statement, Kommentar; DE9: Streitgespräch, Stellungnahme/Statement, Glosse, Rezension, Kommentar, Brief; DE12: Informationstext, Stellungnahme/Statement, Rezension, Zeitungsartikel). Die Auflistung zeigt, dass in der 9. Jahrgangsstufe mehr Textsorten mit Adressatenbezug verfasst werden als in Jahrgang 7 und 12. Es kann jedoch festgehalten werden, dass bei der Mehrzahl der Aufgabenstellungen kein Adressat explizit benannt wird und zudem auch das Personale Schreiben als solches nicht explizit markiert wird.

8.3.2.2 FÜR WEN in Lehrwerken für das Fach Biologie

In Tabelle 54 wird deutlich, dass in allen Lehrwerken im Fach *Biologie* das personale Bearbeiten von Aufgabenstellungen dominiert.

Tabelle 54: Prozentualer Anteil der FÜR WEN-Kategorien in den Lehrwerken für das Fach Biologie

Lehrwerk	FÜR WEN		
	a	A	p
7	3,96	0,61	95,43
9	0,00	4,41	94,85
12	0,00	0,68	99,32

Im Lehrwerk für die 7. Jahrgangsstufe haben lediglich zwei Aufgaben einen expliziten Adressaten: „Vergleicht und diskutiert eure Empfehlungen in der Klasse.“ (Lehrwerksanalyse BIO7; Index 115). Die Klasse wird als Adressat in beiden Aufgaben explizit benannt, und zudem steht das Handlungsverb in der 2. Person Plural. Alle anderen Operatoren sind in der 2. Person Singular (z. B. „Als Spender für Organtransplantationen kommen häufig die Eltern, Geschwister und Verwandte in Frage. Begründe.“ (Lehrwerksanalyse BIO7, Index 327). Die Aufgaben, bei denen *adressat (-explizit)* codiert wurde, nennen keinen expliziten Adressaten, aber das Handlungsverb ist ebenfalls in der 2. Person Plural, was eine Realisierung im Klassenverbund und damit einen Adressaten nahelegt.

In dem Lehrwerk für die 9. Jahrgangsstufe wird bei 4,41% der Aufgaben (16 Aufgaben von 356 Aufgaben insgesamt) explizit ein Adressat genannt. Ein Beispiel für eine solche Aufgabenstellung ist die folgende: „Diskutiert in eurer Klasse die verschiedenen Sichtweisen zum Beginn des menschlichen Lebens. Argumentiert pro und contra.“ (vgl. Lehrwerksanalyse BIO9, Index 330). 12 von den 18 Aufgaben verweisen darauf, innerhalb der Klasse die Aufgabe zu bearbeiten, und zudem ist das Handlungsverb in der 2. Person Plural, was eine mündliche Realisierung nahelegt. In sechs Aufgaben sollen die Schüler*innen auf einen Brief antworten, wobei der Adressat immer explizit benannt wird. Eine Beispielaufgabe hierzu lautet: „Beantworte den Brief von Miriam mithilfe deiner Kenntnisse über den Bau der weiblichen Geschlechtsorgane.“ (Lehrwerksanalyse BIO9, Index 235). Der Brief von Miriam lautet:

Liebe Experten, ich finde es immer unangenehmer bei meiner Regelblutung Binden zu verwenden und möchte nun Tampons nehmen. Ich bin mir aber etwas unsicher: Kann ich denn dann eigentlich noch Urin lassen, wenn ich einen Tampon verwende? kann ich sicher sein, dass er passt? Schließlich habe ich doch noch nie mit einem Jungen geschlafen! Und wird durch den Tampon mein Jungfernhäutchen einreißen? Bis bald! Miriam (14 Jahre).“ (BIO9, S. 178)

Im Lehrwerk für die 12. Jahrgangsstufe weisen lediglich drei Aufgaben (von insgesamt 438 Aufgaben) einen Adressaten explizit aus (0,68%). In der einen Aufgabe soll in Partnerarbeit diskutiert werden, in der zweiten Aufgabe soll eine Entscheidung der Klasse präsentiert werden und in der dritten Aufgabe soll eine Gerichtsverhandlung gespielt werden.

Insgesamt dominieren die impliziten personalen Aufgabenstellungen und es wird in allen Jahrgangsstufen nur selten der Adressat explizit gemacht.

8.3.2.3 FÜR WEN in Lehrwerken für das Fach Geschichte

Im Fach *Geschichte* nimmt laut Tabelle 55 das adressatenorientierte Bearbeiten von Aufgabenstellungen anders als in den anderen Fächern (bzw. Fachlehrwerken) leicht zu.

Tabelle 55: Prozentualer Anteil der FÜR WEN-Kategorien in den Lehrwerken für das Fach Geschichte

Lehrwerk	FÜR WEN		
	a	A2	p
7	0,29	0,00	99,71
9	0,83	1,11	98,06
12	2,56	5,13	92,31

Im Lehrwerk für die 7. Jahrgangsstufe liegt nur in einer Aufgabenstellung ein impliziter Adressat vor: „Formuliere eine mögliche Gegenposition in einem Antwortbrief. --> M4“ (Lehrwerksanalyse GE7, Index 226). In diesem Lehrwerk wird

der Operator *Diskutieren* nicht verwendet. Und es sollen zudem keine Diskussionen im Plenum/der Klasse durchgeführt werden. In diesem Lehrwerk werden auch keine Leserbriefe oder Kommentare verfasst. All dies trägt zur kaum vorhandenen Adressatenorientierung bei.

Im Lehrwerk für die 9. Jahrgangsstufe sind drei Aufgaben mit *Adressat [-explizit]* codiert. Dies liegt an der Flexionsform des Handlungsverbs. In diesen Aufgabenstellungen ist das Handlungsverb in der 2. Person Plural (z. B. Diskutiert, GE9 Index 245) im Vergleich zu den restlichen Aufgaben (z. B. Diskutiere, GE9 Index 86).

Im Lehrwerk für die Oberstufe werden viele Aufgaben mit einem expliziten Adressaten markiert. Eine Aufgabenstellung aus dem Lehrwerk für die Oberstufe, in der der Adressat explizit genannt wird, lautet:

Stellen Sie sich vor, Sie wären ein Opfer des NS-Regimes. Schreiben Sie dem Journalisten der Wochenzeitung DIE ZEIT einen Brief. (Q 4) [III] (Lehrwerksanalyse GE12; Index 252)

Im Lehrwerk wurden die Operatoren *Verfassen eines Briefes* und *Verfassen eines Kommentars oder eines Zeitungsartikels* als an einen Adressaten/eine Adressatenschaft gerichtet beschrieben:

Brief: Sie berichten einem Ihnen zumeist bekannten, vielleicht vertrauten Adressaten [...]. (Implizite Merkmale GE12, Buchdeckelinnenseite)

Zeitungsartikel: Vor allem Leitartikel und Kommentar sind von Interesse [...] dabei richten Sie sich an ein weites Publikum. (Implizite Merkmale GE12, Buchdeckelinnenseite)

Der Operator *Brief verfassen* wurde z. B. in der folgenden Aufgabenformulierung verwendet:

Versetzen Sie sich in die Lage des in Q 8 beschriebenen Ingenieurs und verfassen Sie an seiner Stelle einen Brief an Ludwig Erhard über Erfolge und Folgen der „sozialen Marktwirtschaft.“ [III] (Lehrwerksanalyse GE12; Index 363)

Bei den Textsorten *Rede* und *Leserbrief* wurde ebenfalls ein Adressatenbezug angenommen (explizit oder implizit), weil eine Rede in der Regel an einen Adressaten gerichtet ist.

Zudem enthält das Lehrwerk auch Aufgaben, in denen aufgeführt ist, dass die Bearbeitung in der Klasse oder in Gruppen-/Partnerarbeit durchzuführen ist. Auch dann wurde *Adressat [+explizit]* codiert. Eine Beispielaufgabe hierfür lautet:

Seit 1901 wird der Friedensnobelpreis verliehen. Diskutieren Sie (in Ihrer Gruppe/Ihrem Kurs), wer ihn im kommenden Jahr erhalten sollte (Person, Organisation). Begründen Sie Ihre Entscheidung. [III] (Lehrwerksanalyse GE12; Index 474)

8.3.3 Zusammenfassung und Vergleich der externen Merkmale

Beim Vergleich der Operatoren in den Fächern zeigt sich ein heterogener Befund. In allen Fächern werden sehr unterschiedliche Operatoren häufig verwendet. In den Jahrgangsstufen 7 und 9 sind die Operatoren jedoch innerhalb der Fächer *Deutsch* und *Biologie* sehr ähnlich (vgl. Tab. 56 und Tab. 57). Im Fach *Deutsch* werden die gleichen Operatoren (bis auf *Überlegen*) häufig verwendet. Im Fach *Biologie* werden in beiden Lehrwerken auch die gleichen Operatoren häufig verwendet (bis auf den Operator *Begründete Vermutungen anstellen*).

Im Lehrwerk der 7. Jahrgangsstufe für das Fach *Deutsch* werden die Operatoren *Erklären* und *Begründen* am häufigsten verwendet. Im Lehrwerk *Biologie* *Begründen* und *Erläutern* und im Lehrwerk *Geschichte* sind am häufigsten Unspezifische Aufgabenstellungen und der Operator *Vergleichen*.

Tabelle 56: Vergleich der prozentualen Anteile der häufigsten Operatoren in den Lehrwerken der 7. Jahrgangsstufe

Operator	Deutsch 7	Biologie 7	Geschichte 7
Erklären	25,85	5,79	6,96
Begründen	11,34	24,09	4,06
Untersuchen	9,75	--	3,19
Überlegen	5,90	--	3,77
Diskutieren	5,67	7,01	--
Erläutern	4,08	17,99	--
Unspezifisch	3,85	6,10	45,51
Klären	3,40	--	--
Prüfen	2,49	--	--
Vergleichen	--	9,15	7,83
Vermutungen anstellen	--	5,18	--
Begründete Vermutungen anstellen	--	3,96	--

In den Lehrwerken für die 9. Jahrgangsstufe werden im Fach *Deutsch* häufiger unspezifische Aufgabenstellungen gestellt. Im Fach *Biologie* wird *Erklären* als Operator am häufigsten eingesetzt und in *Geschichte* wird der Operator *Erläutern* nun auch häufig verwendet (vgl. Tab. 57).

Tabelle 57: Vergleich der prozentualen Anteile der häufigsten Operatoren in den Lehrwerken der 9. Jahrgangsstufe

Operator	Deutsch 9	Biologie 9	Geschichte 9
Erklären	10,96	30,64	9,17
Begründen	7,02	9,56	2,78
Untersuchen	6,18	--	--
Überlegen	--	--	3,61
Diskutieren	4,49	5,15	--
Erläutern	7,30	12,01	16,11
Unspezifisch	14,33	3,42	27,78
Klären	3,37	--	--
Prüfen	5,90	--	--
Vergleichen	--	6,37	6,67
Vermutungen anstellen	--	3,43	--
Begründete Vermutungen anstellen	--	--	--
Stellung nehmen	--	--	3,89

In den Lehrwerken der Oberstufe zeigt sich im Vergleich (vgl. Tab. 58), dass im Fach *Deutsch* dieselben Operatoren wie in 7 und 9 häufig verwendet werden, aber noch Operatoren hinzukommen (*Stellung nehmen*, *Beurteilen*, *Analysieren*, *In Beziehung setzen*, *Erörtern* und *Deuten*). Im Fach *Biologie* zeigt sich, dass in allen drei Lehrwerken (Jahrgangsstufen) die gleichen Operatoren häufig verwendet werden. In diesem Fach kommen auch keine Operatoren hinzu. Auffällig ist zudem, dass *Bewerten* und *Beurteilen* nicht häufig in den Lehrwerken verwendet werden. Im Lehrwerk *Geschichte 12* zeigt sich, dass im Vergleich zu Lehrwerk 7 und 9 der Operator *Diskutieren* häufig (sogar am häufigsten) verwendet wird. Zu den Operatoren treten in der Oberstufe aber wie im Fach *Deutsch* noch weitere Operatoren hinzu, die häufig verwendet werden. Allerdings sind dies andere als im Fach *Deutsch* (*Bewerten/Stellung nehmen*, *Herausarbeiten*, *Charakterisieren*, *Interpretieren* und *Auseinandersetzen*).

Tabelle 58: Vergleich der prozentualen Anteile der häufigsten Operatoren in den Lehrwerken der Oberstufe

Operator	Deutsch 12	Biologie 12	Geschichte 12
Erklären	6,66	10,27	2,56
Begründen	5,93	7,76	--
Untersuchen	10,17	--	6,90
Überlegen	1,21	--	--
Diskutieren	6,17	4,57	15,78 ²⁰³
Erläutern	13,44	21,69	12,82
Unspezifisch	8,35	--	--
Klären	1,45	--	--
Prüfen	1,94	--	3,55
Vergleichen	10,29	4,57	5,13
Vermutungen anstellen	--	3,88	--
Begründete Vermutungen anstellen	--	2,51	--
Stellung nehmen	2,06	--	s. Bewerten ²⁰⁴
Beurteilen	1,69	--	--
Bewerten	--	--	9,66
Herausarbeiten	--	--	5,52
Charakterisieren	--	--	3,35
Interpretieren	--	--	3,16
Analysieren	4,96	--	--
In Beziehung setzen	2,91	--	--
Erörtern	2,18	--	--
Deuten	1,21	--	--

Beim Vergleich der Kategorie *WAS (strittiger Sachverhalt)* zeigt sich ebenfalls ein sehr gemischtes Ergebnis (vgl. Tab. 59). In den Lehrwerken des Faches *Deutsch* nehmen die strittigen Sachverhalte als Impuls/Anlass in den Aufgabenstellungen zur Oberstufe hin ab. In den Lehrwerken des Faches *Biologie* nehmen sie zur Jahrgangsstufe 9 hin ab und steigen zur Oberstufe hin wieder an.

²⁰³ Diskutieren und Auseinandersetzen werden im Lehrwerk (GE12) gleichgesetzt.

²⁰⁴ *Stellung nehmen* und *Bewerten* werden im Lehrwerk gleichgesetzt. Die 9,66% beim Operator *Bewerten* geben die prozentuale Häufigkeit beider Operatoren zusammengerechnet an.

In den Lehrwerken des Faches *Geschichte* zeigt sich, dass der Anteil an strittigen Sachverhalten als Anlass zur Oberstufe hin ansteigt und mit 33,73% den höchsten Anteil aller Lehrwerke annimmt. Dies mag darin begründet liegen, dass in dem Oberstufenlehrwerk für das Fach *Geschichte* sehr viele Operatoren und Textsorten definiert werden.

Tabelle 59: Prozentualer Anteil der Kategorie Strittiger Sachverhalt [+explizit/-explizit] an den Aufgabenstellungen

Jahrgang	Deutsch	Biologie	Geschichte
7	10,66	10,37	2,32
9	19,66	4,66	3,89
12	9,88	9,36	33,73

Vergleicht man die Ergebnisse in der Kategorie WOZU, dann zeigt sich (vgl. Tab. 60), dass in allen Lehrwerken die Erkennen-Funktion am häufigsten vertreten ist. In den Fächern *Biologie* und *Geschichte* haben sogar alle Aufgabenstellungen in den Lehrwerken 7 und 9 eine Erkennenfunktion. Und auch in den Lehrwerken für die Oberstufe zeigt sich, dass es kaum Aufgabenbearbeitungen mit Überzeugungsfunktion gibt. In den Deutschlehrwerken überwiegt zwar auch das Erkennen, aber hier gibt es auch einige Bearbeitungen, die der Überzeugung dienen. Am häufigsten ist diese Funktion im Lehrwerk der 9. Jahrgangsstufe vertreten.

Tabelle 60: Prozentualer Anteil der Funktion Erkennen in den Aufgabenstellungen

Jahrgang	Deutsch	Biologie	Geschichte
7	89,90	100	100
9	86,52	100	100
12	90,80	99,77	98,82

In der Kategorie *FÜR WEN* zeigt sich im Vergleich (Tab. 61), dass in allen Fächern und in allen Jahrgangsstufen das personale Bearbeiten der Aufgabenstellungen überwiegt. In Deutsch ist das adressatenbezogene Schreiben in der 9. Jahrgangsstufe am stärksten vertreten, da hier viele adressatenbezogene Textsorten verfasst werden sollen. Zur Oberstufe hin nimmt das adressatenbezogene Bearbeiten wieder ab. Auch in den Lehrwerken für das Fach *Biologie* zeigt sich eine Abnahme der Adressatenorientierung zur Oberstufe hin. In *Geschichte* nimmt das adressatenbezogene Bearbeiten der Aufgaben in den Lehrwerken hingegen erst zur Oberstufe hin zu. In der Oberstufe sollen viele Textsorten verfasst werden, die an Adressaten gerichtet sind (z. B. Brief, Kommentar,

Zeitungsartikel etc.). Dies könnte natürlich darin begründet liegen, dass in Geschichte die Lehrwerke 7 und 9 von demselben Verlag sind und das für die Oberstufe von einem anderen.

Tabelle 61: Prozentualer Anteil der Adressatenorientierung [+explizit/-explizit] in den Aufgabenstellungen

Jahrgang	Deutsch	Biologie	Geschichte
7	11,11	4,57	0,29
9	12,64	4,41	1,94
12	9,81	0,68	7,69

8.3.4 Operationalisierung der internen Kategorie WIE

Mit dieser Kategorie sollen interne Textmerkmale ermittelt werden. Es soll ermittelt werden, ob die Aufgabenstellung Hinweise enthält, wie die Aufgabe zu bearbeiten ist. Dazu gehört zum einen, welche Handlung auszuführen ist, und zum anderen, welche Merkmale im Text zu realisieren sind, welches Muster der Text haben sollte und welche sprachlichen Mittel eingesetzt werden sollen. Die Ergebnisse zu den Operatoren wurden bereits in Kapitel 8.1 dargestellt.

8.3.4.1 Operationalisierung der Kategorie Medialität

Da im Rahmen der Analyse keine Vorannahmen bezüglich der Medialität bestanden, wird für jede Aufgabenstellung erfasst, in welcher Medialität die Aufgabe auszuführen ist. Zum Teil gibt die Aufgabenstellung explizite Hinweise auf die Medialität der auszuführenden Handlung. Zum Teil wird der Operator aber auch hinsichtlich der Medialität im Lehrwerk definiert. So zum Beispiel die Operatoren *Diskutieren* und *Erörtern* in manchen Lehrwerken des Faches *Deutsch*. Diese beiden Operatoren sollen in der Ergebnisdarstellung deshalb besonders betrachtet werden. Die Operationalisierung der Medialität lautet:

Schriftlich (S/s)

S [+explizit]:

Wird in der AF explizit *schriftlich/schreiben* oder *verfassen* verwendet?

s [-explizit]:

Legt die sprachliche Handlung eine schriftliche Realisierung nahe?

Bsp.: Vergleiche mithilfe des Grundwissentextes sowie der Abbildungen 1, 2 und 3 in tabellarischer Form den tropischen Regenwald mit einem mitteleuropäischen Wald. Überlege vorab, nach welchen Gesichtspunkten du den Vergleich durchführen willst. (Lehrwerksanalyse BIO7; Index 153).

Mündlich (M/m)

M [+explizit]:

Wird in der AF explizit *mündlich/Gespräch/besprechen* verwendet?

m [-explizit]:

- a) Wird in der Aufgabenstellung verlangt die Handlung im gesamten Kurs oder in einer Gruppe zu vollziehen (auch durch die Verwendung eines Symbols)?
Bsp.: Diskutiert die beiden Positionen in der Klasse.--> M9, M10 (Lehrwerksanalyse GE9, Index 13)
- b) Legt die Verbform eine mündliche Realisierung nahe?
Bsp.: Diskutiert die Frage, wie der 8. Mai 1945 zu bewerten ist. -> M7 (Lehrwerksanalyse GE9, Index 181) ANMERKUNG: sonst wird die 3. Person Singular in den AF verwendet.
- c) Legt die sprachliche Handlung eine mündliche Realisation i.d.R. nahe (Podiumsdiskussion, Debatte)?

Unspezifisch (U): Ist die Medialität weder explizit noch implizit zu ermitteln?

8.3.4.1.1 MEDIALITÄT in den Lehrwerken für das Fach Deutsch

Die Unspezifik der Aufgabenstellungen hinsichtlich der Medialität ist in allen Lehrwerken des Faches *Deutsch* hoch, wie in Tabelle 62 zu sehen ist. Sie ist etwas weniger hoch im Lehrwerk der 9. Jahrgangsstufe. Dies liegt daran, dass in den Aufgabenstellungen in 10,11% der Fälle explizit markiert wird, dass die Bearbeitung schriftlich erfolgen soll. Dies ist im Lehrwerk der 7. Jahrgangsstufe und im Lehrwerk für die Oberstufe nicht der Fall.

Tabelle 62: Prozentualer Anteil unspezifischer Aufgabenstellungen hinsichtlich der Medialität in Lehrwerken für das Fach Deutsch

Lehrwerk	Medial unspezifische Aufgabenformulierungen
7	88,74
9	76,40
12	88,68

Die Diskussion wird im Lehrwerk der 7. Jahrgangsstufe mündlich konzeptualisiert (vgl. implizite Merkmale im Lehrwerk DE7). In 25 Aufgabenstellungen wird der Operator *Diskutieren* genutzt. Hiervon wurden sechs Aufgaben als *m [-explizit]* codiert (24,00%). Die zwei Aufgaben mit dem Operator *Diskussion führen* wurden als *m [-explizit]* codiert. *Diskutieren und einigen* wurde ebenfalls als *m [-explizit]* codiert. *Diskutieren* ist im Lehrwerk im Gegensatz zur Diskussion nicht eindeutig mündlich konzeptualisiert, aber es gibt zumindest Aufgaben, die eine mündliche Realisierung fordern. *Erörtern* wird im Lehrwerk DE7 noch nicht thematisiert.

Im Lehrwerk DE9 wurden zwei Aufgaben mit dem Operator *Diskussion führen*, die beide als *m [-explizit]* codiert. Im Lehrwerk gibt es zudem 16 Aufgaben mit dem Operator *Diskutieren*. 15 Aufgabenstellung wurden als *m [-explizit]* codiert, weil neben den Aufgabenstellungen ein Gruppenarbeitszeichen vermerkt wurde, die Aufgabe als eher mündlich durchzuführen ist. Es lässt sich also daraus schließen, dass im 9. Jahrgang *Diskutieren* und *Diskussion* mündlich konzeptualisiert sind. Die Erörterung wird im Lehrwerk DE9 als schriftliche Form

der Argumentation gefasst. Die Aufgaben mit diesem Operator wurden entsprechend als *s [-explizit]* codiert. Allerdings gibt es zwei Aufgabenstellungen, bei denen ein Gruppenarbeitszeichen vorhanden ist. Hier wurde die Medialität deshalb als unspezifisch bestimmt (Index 99; 119). Die Operatoren *Erörterung verfassen* wurden als *s [-explizit]* codiert. Im Lehrwerk DE9 und DE12 wird die Diskussion wie im Lehrwerk 7 mündlich konzeptualisiert (vgl. implizite Merkmale im Lehrwerk DE9 und DE12).

Vier Mal wird im Lehrwerk DE12 der Operator *Diskussion durchführen* genutzt und alle Aufgaben wurden als *m [-explizit]* codiert. 51 Aufgaben nutzen den Operator *Diskutieren*. Da im Lehrwerk DE12 auch das Handlungsverb mündlich konzeptualisiert wird (vgl. Implizite Merkmale im Lehrwerk DE12), wurden alle Aufgaben mit *m [-explizit]* codiert. In 14 Aufgabenstellungen wird sogar noch zusätzlich auf die Realisierung im Plenum/im Kurs/in einer Gruppe hingewiesen. Der Operator *Erörtern* wird 17 Mal genutzt. In keiner Aufgabenstellung wird die Medialität deutlich.

8.3.4.1.2 MEDIALITÄT in Lehrwerken für das Fach Biologie

Auch in den Lehrwerken für das Fach *Biologie* werden in allen Jahrgangsstufen kaum explizite Hinweise zur Medialität gegeben (vgl. Tab. 63). Insgesamt nimmt die Explizitheit der Medialität sogar ab. Im Lehrwerk BIO 7 sind im Verhältnis mehr Aufgaben vorhanden, die die Medialität (implizit/explicit) angeben. Dies liegt darin begründet, dass in vielen Aufgaben steht, dass die Bearbeitung aufgeschrieben werden soll oder tabellarisch festgehalten werden soll.

Tabelle 63: Prozentualer Anteil unspezifischer Aufgabenstellungen hinsichtlich der Medialität in Lehrwerken für das Fach Biologie

Lehrwerk	Medial unspezifische Aufgabenformulierungen
7	89,02
9	93,33
12	99,09

Im Lehrwerk BIO7 wird in 20 Aufgabenstellungen der Operator *Diskutieren* verwendet. In 12 Aufgabenstellungen (60,00%) ist das Handlungsverb in der 2. Person Plural, was auf eine mündliche Realisierung hindeutet. Alle (drei) Aufgabenstellungen mit dem Operator *Erörtern* sind mündlich auszuführen, weil das Handlungsverb in der 2. Person Plural genutzt wird. Der Operator *ethische Bewertung durchführen* wird vom Lehrwerk mündlich konzeptualisiert (vgl. Implizite Merkmale im Lehrwerk BIO7).

Im Lehrwerk der 9. Jahrgangsstufe wird *Diskutieren* 21 Mal verwendet. Neun Aufgaben (42, 86%) sind mündlich auszuführen, weil die Handlungsverben in der 2. Person Plural stehen und zum Teil expliziert wird, dass die Handlung im Kurs/in der Gruppe auszuführen ist. Fünf Mal wird der Operator *Erörtern* ge-

nutzt, aber in allen Aufgabenstellungen gibt es keinen Hinweis auf die Medialität. *Ethische Bewertung durchführen* wird als Operator im Lehrwerk der 9. Jahrgangsstufe nicht genutzt.

Diskutieren wird im Lehrwerk BIO12 zwölf Mal verwendet. Nur eine Aufgabenstellung gibt den Hinweis, die Handlung in der Klasse durchzuführen. *Erörtern* wird acht Mal im Lehrwerk verwendet, und ein Mal ist die Handlung in der Gruppe auszuführen. *Ethische Bewertung durchführen* wird im Lehrwerk ein Mal genutzt und die Medialität ist unbestimmt.

Es scheint, als wären die Operatoren *Diskutieren*, *Erörtern* und *ethisch Bewerten* im Lehrwerk der 7. Jahrgangsstufe eher mündlich konzeptualisiert. Diese Konzeptualisierung verändert sich bis zur Oberstufe. Hier sind die Operatoren eher unspezifisch hinsichtlich der Medialität (bzw. gibt es keine eindeutigen Hinweise auf eine mündliche oder schriftliche Realisierung). Dies könnte bedeuten, dass in den höheren Jahrgangsstufen einfach weniger Hilfestellungen zur Verfügung gestellt werden, oder aber dass die Handlungen in den höheren Jahrgangsstufen eher schriftlich auszuführen sind.

8.3.4.1.3 MEDIALITÄT in Lehrwerken für das Fach Geschichte

Auch in den Lehrwerken für das Fach *Geschichte* ist die Mehrzahl der Aufgabenstellungen unspezifisch hinsichtlich der Medialität, auch wenn die Unspezifität zur 12. Jahrgangsstufe hin anders als in den Biologie-Lehrwerken abnimmt (vgl. Tab. 64).

Tabelle 64: Prozentualer Anteil unspezifischer Aufgabenstellungen hinsichtlich der Medialität in Lehrwerken für das Fach Geschichte

Lehrwerk	Medial unspezifische Aufgabenformulierungen
7	98,26
9	95,56
12	90,53

Im Lehrwerk GE7 wird der Operator *Diskutieren* nicht verwendet. Ein Mal wird der Operator *Erörtern* genutzt, wobei die Medialität unspezifisch verbleibt.

Im Lehrwerk GE9 wird der Operator *Diskutieren* acht Mal verwendet. Drei Aufgabenstellungen deuten eine mündliche Realisierung aufgrund der Flexion des Handlungsverbes (2. Ps. Pl.) an. *Erörtern* wird im Lehrwerk nicht genutzt.

Im Lehrwerk der Oberstufe wird ein Mal der Operator *An Diskussion beteiligen* genutzt. Die Handlung soll schriftlich ausgeführt werden (Index 247). 68 Mal wird der Operator *Diskutieren* genutzt. Fünf Aufgaben hiervon (7,35%) sind mündlich zu bearbeiten, weil die Bearbeitung im Kurs erfolgen soll (Index 163; 174; 366; 473; 474). *Auseinandersetzen* wird 12 Mal verwendet, aber alle Aufgaben sind unspezifisch hinsichtlich der Medialität. *Erörtern* wird neun Mal verwendet und alle Aufgaben sind hinsichtlich der Medialität unspezifisch.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Medialität im Fach *Geschichte* eher unspezifisch hinsichtlich der Operatoren ist. Operatoren können also für sowohl schriftliche als auch mündliche Realisierungen genutzt werden.

8.3.4.2 Operationalisierung der Kategorie *Textmerkmale*

Innerhalb dieser Oberkategorie wurde ermittelt, ob die Aufgabenstellungen oder das Lehrwerk Hinweise zu den zu realisierenden Textmerkmalen geben. Im Folgenden werden die Textmerkmale operationalisiert. Anzumerken ist, dass die Unterkategorien keine entweder-oder-Kategorien sind wie bei der Medialität, sondern es ist möglich, dass eine Aufgabenstellung mehrere Textmerkmale verlangt.

Assertion (A/a)

A [+explizit]:

Soll eine (Hypo-)These, eine Behauptung, eine Feststellung, eine Prognose, eine Vermutung aufgestellt oder genannt werden?²⁰⁵

a [-explizit]:

Wird im Lehrwerk die Äußerung einer Aussage/Feststellung/These/Vermutung als konstitutiv für die sprachliche Handlung oder Textsorte gesehen?

Eigene Meinung (EM/em)

EM [+explizit]:

Soll explizit die eigene Meinung/Einschätzung/Position/Ansicht/Wahl dargestellt werden oder soll explizit Stellung bezogen werden?

Bsp.: War der Eintritt der USA in den Ersten Weltkrieg unvermeidlich? Begründe deine Meinung. --> Text (Lehrwerksanalyse GE9; Index 7)

em [-explizit]:

1. Werden in der AF die SuS mit einer Frage (auch indirektem Fragesatz) persönlich adressiert?
Bsp.: Was bedeutet für euch der Begriff "Siegerehrung"? Welche Stimmungen und Gefühle löst er aus? (Lehrwerksanalyse DE9; Index 73)
2. Wird im Lehrwerk die eigene Meinung als konstitutiv für die sprachliche Handlung oder für die Textsorte gefasst?

Pro-Argumente (PA/pa)

PA [+explizit]:

a) Sollen Argumente genannt werden, die die Meinung stützen?

Bsp.: Sammelt Argumente und Beispiele, die für eure Position sprechen. Ihr könnt hierzu auch den Zeitungsartikel (S. 40-41) bzw. eure Ergebnisse aus Aufgabe 3 (S. 41) zu Hilfe nehmen. (Lehrwerksanalyse DE7; Index 45)

²⁰⁵ „Mit einem Assertiv legt sich der Sprecher darauf fest, dass die Proposition [...] wahr ist [...] Schließlich wird durch ein Assertiv ein psychischer Zustand zum Ausdruck gebracht, den man als (etwas) Glauben umschreiben kann. Prototypisch für die Klasse der Assertive sind Sprechakte wie Behaupten und Feststellen“ (Meibauer 2007: 95). Allerdings wird die explizite Realisierung nicht nur durch Verben angezeigt, sondern auch teilweise durch Nomen (vgl. Klein 1987: 10). Deshalb wird auch die nominale Realisierung als explizite Markierung gewertet.

b) Oder soll begründet Stellung genommen werden bzw. soll die eigene Meinung begründet werden?

Bsp.: Überlege, wie sich Ameisen gegenüber Käfern verhalten, die in Nester eindringen und dabei Pheromone von Ameisenlarven ausscheiden. Begründe deine Ansicht. (Lehrwerksanalyse BIO7; Index 76)

pa [-explizit]:

a) Werden im Lehrwerk Pro-Argumente als konstitutiv für die sprachliche Handlung oder für die Textsorte gefasst?

b) Wird nur implizit eine eigene Meinung verlangt, die dann begründet werden soll?

Bsp.: Welcher Auszug spricht euch am ehesten an? Begründet. (Lehrwerksanalyse DE9; Index 49)

Gegenargumente (GA/ga)

G [+explizit]:

Sollen explizit Gegenargumente genannt oder entkräftet werden?

Bsp.: Sammle Argumente pro und Argumente kontra PID. (Lehrwerksanalyse BIO7; Index 279)

g [-explizit]:

Wird im Lehrwerk das Nennen oder Entkräften von Gegenargumenten als konstitutiv für die sprachliche Handlung oder für die Textsorte gefasst?

Beispiele/Belege (B/b)

B [+explizit]:

a) Sollen explizit Beispiele/Belege angeführt werden?

Bsp.: Notiert eure Meinung zu der folgenden Frage: Benimmkurs – ja oder nein? Begründet euren Standpunkt mit einem Argument und einem anschaulichen Beispiel. (Lehrwerksanalyse DE7; Index 28)

b) Sollen explizit Stellen/Belege aus dem Text angeführt werden?

Bsp.: Belege anhand von Textpassagen, wie Hitler sich als friedliebender Politiker dargestellt hat. --> M5 (Lehrwerksanalyse GE9; Index 137)

b [-explizit]:

a) Werden Beispiele als konstitutiv für die sprachliche Handlung oder für die Textsorte gefasst?

b) Wird in der AF nur nach möglichen Hinweisen/Belegen gefragt?

Bsp.: Überlegt, wie Ka sich nach diesem Gespräch verhalten wird. Gibt es dafür Hinweise im Text? (Lehrwerksanalyse DE9; Index 85)

unspezifisch (U):

Werden keine Textmerkmale genannt?

8.3.4.2.1 TEXTMERKMALE in Lehrwerken für das Fach Deutsch

Da eine Aufgabenstellung mehrere Textmerkmale verlangen kann, werden die Ergebnisse nicht in ihrer relativen, sondern in ihrer absoluten Häufigkeit in den Tabellen aufgeführt. Nur die unspezifischen Aufgaben können in ihrer relativen Häufigkeit angegeben werden. Zudem können die Aufgabenstellungen, die mindestens ein Textmerkmal explizit benennen, in ihrer relativen Häufigkeit angegeben werden. Über die Hälfte der Aufgabenformulierungen im Lehrwerk der

7. Jahrgangsstufe sind hinsichtlich der zu realisierenden Textmerkmale unspezifisch (60,09%), wie Tabelle 65 zeigt. Dies bedeutet, dass in diesen Aufgaben gar keine Hinweise hinsichtlich der zu realisierenden Textmerkmale gegeben werden. In 18,37% der Aufgabenstellungen wurde zumindest ein Textmerkmal explizit benannt. Die restlichen Aufgabenstellungen weisen nur implizit auf die zu realisierenden Textmerkmale hin. Dies bedeutet, dass im Lehrwerk der Operator durch bestimmte Aufgabenmerkmale definiert wurde. Die impliziten Aufgabenstellungen sind in der Tabelle nicht erfasst.

Tabelle 65: Prozentualer Anteil an unspezifischen Aufgabenstellungen hinsichtlich der Textmerkmale im Fach Deutsch

Lehrwerk Deutsch	Explizit hinsichtlich Textmerkmale	Unspezifisch hinsichtlich Textmerkmale
7	18,37	60,09
9	29,49	15,45
12	8,60	58,96

Die Operatoren *Argumentieren*, *Diskutieren*, wurden mit *em*, *pa*, *ga* und *b* [-explizit] codiert. Im Lehrwerk DE7 wird erklärt, was eine Diskussion ist, indem die Diskussion mit dem Argumentieren gleichgesetzt wird und aufgeführt wird, dass dabei eine Meinung mit Argumenten und Beispielen gestützt wird. Zudem können Gegenargumente genannt werden:

In einer Diskussion können verschiedene Meinungen aufeinanderprallen. Um andere für seine Interessen zu gewinnen, muss man seine Meinung überzeugend begründen. Das nennt man Argumentieren. Beim Argumentieren stellt man eine Meinung (Behauptung) auf, die man durch Begründungen (Argumente) stützt und durch Beispiele veranschaulicht bzw. erklärt. [...] Wenn ihr einen möglichen Einwand vorwegnehmt und entkräftet, nehmt ihr euren ‚Gegnern‘ sozusagen den Wind aus den Segeln [...]. (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE7, S. 303)

Leserbrief verfassen, *Stellung nehmen* und *Kommentar verfassen* wurden aufgrund der Ausführungen zu diesen Operatoren ebenfalls mit *em*, *pa*, *ga*, *b* codiert (vgl. implizite Merkmale DE7 im Anhang). Diese Handlungen und Textsorten werden im Lehrwerk alle miteinander in Verbindung gebracht, wenn in einem Merkkasten z. B. steht „Stellung nehmen im Leserbrief“ (DE7, S. 43) oder eine Kapitelüberschrift heißt „Argumentieren und Stellung nehmen“ (DE7, S. 44). Im Abschnitt „Stellung nehmen“ wird dann mit den Schüler*innen geübt, einen Kommentar zu verfassen. *Stellung nehmen* und *Argumentieren* scheinen im Lehrwerk ähnlich konzeptualisiert zu sein. Diese Handlungen werden laut Lehrbuch dann in verschiedenen Textformen eingesetzt, z. B. in einer Diskussion, einem Leserbrief und einem Kommentar. All diese Operatoren weisen laut Lehrwerk auch auf einen strittigen Sachverhalt hin und dienen dem Überzeugen eines Adressaten.

Im Lehrwerk werden Begründungen als Argumente bezeichnet (Implizite Merkmale DE7, S. 303), weshalb der Operator *Begründen* mit *pa [-explizit]* codiert wurde. Es gibt 49 Aufgaben mit dem Operator *Begründen*. 39 Aufgaben (79,59%) davon fordern explizit oder implizit die persönliche Meinung der Schüler*innen.

EM [+explizit]= An welche Zielgruppe richten sich die beiden Radiospots? Begründet eure Meinung. (Lehrwerksanalyse DE7; Index 286)

em [-explizit]= Begründet, wie dieser Text auf euch wirkt. Was fällt euch auf? (Lehrwerksanalyse DE7; Index 323)

Der Operator *Beurteilen* wird im Lehrwerk neun Mal genutzt. In vier Aufgaben (44,44%) wird implizit die Meinung der Schüler*innen eingefordert. Eine Beispielaufgabe hierfür lautet:

Beurteilt die beiden Plakate: Was ist den Werbemachern gelungen, was gefällt euch weniger? (Lehrwerksanalyse DE7; Index 267)

114 Aufgaben nutzen den Operator *Erklären*. Acht Aufgaben davon (7,02 %) fordern implizit eine eigene Meinung von den Schüler*innen. Eine Beispielaufgabe davon lautet:

Erklärt, was ihr von einem guten Jugendbuch erwartet. Welches Jugendbuch könnt ihr empfehlen? (Lehrwerksanalyse DE7; Index 108)

Von den 18 Erläutern-Aufgaben weist keine weder explizit noch implizit auf die persönliche Meinung der Schüler*innen hin.

Andere Operatoren oder Textsorten, die eine Nähe zum Argumentieren haben, werden im Lehrwerk nicht näher erläutert.

Tabelle 65 zeigt, dass die Mehrheit der erfassten Aufgabenstellungen im Lehrwerk der 9. Jahrgangsstufe Hinweise zu den zu realisierenden Textmerkmalen aufweist. Nur noch 15,45% der Aufgabenstellungen sind unspezifisch hinsichtlich der zu realisierenden Textmerkmale. 29,49% der Aufgabenstellungen geben zumindest ein Textmerkmal explizit an. Die geringe Anzahl der unspezifischen Aufgabenstellungen liegt u. a. daran, dass im Lehrwerk viele Operatoren und Fragestellungen definiert werden. Durch die Definitionen wird zudem deutlich, dass das Lehrwerk viele Operatoren gleichsetzt.

Bewerten und *Beurteilen* wurden mit *assertion [-explizit]* codiert, da die These im Lehrwerk als „Behauptung, Empfehlung, Bewertung/Urteil“ definiert wird (Implizite Merkmale DE9, S. 31).

Assertion, *pro-argumente* und *beispiele [-explizit]* wurden beim Operator (linear) *Argumentieren* codiert, denn laut Lehrwerk gehört es zu einer Argumentation „eine These (Behauptung, Empfehlung, Bewertung/Urteil), Argumente [...] und zu jedem Argument Beispiele, Belege oder Zitate [...]“ (Implizite Merkmale im

Lehrwerk DE9, S. 31) zu nennen. Diese Ausführungen stehen unter der Überschrift „Argumentieren: Überzeugend argumentieren“, weshalb sowohl die Textsorte *Argumentation* als auch das Handlungsverb *Argumentieren* entsprechend codiert wurden. Allerdings werden die Operatoren im Lehrwerk gar nicht verwendet. Im Lehrwerk wird das *Argumentieren* aber mit der Diskussion in Verbindung gebracht, da „[e]ine gut gebaute Argumentation [...] die wichtigste Voraussetzung [ist], um in einer Diskussion bestehen zu können“ (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE9, S. 31). Zudem wird im Lehrwerk das Argumentieren mit dem Erörtern in Verbindung gebracht, da im Lehrwerk die Erörterung als „die ausgestaltete schriftliche Form der Argumentation“ (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE9, S. 34) bezeichnet wird. Es scheint, als sei das Argumentieren im Sinne des Lehrwerks eine Art Oberbegriff für verschiedene Handlungen.

Untersuchen, Begründen, Aufzeigen, Erklären und *W-Fragen* wurden ebenfalls mit *assertion, pro-argumente, beispiele [-explizit]* codiert, weil diese Operatoren und Fragewörter als Impulse für eine lineare Erörterung angesehen werden:

Bei der steigernden (linearen) Form der Erörterung wird eine Position ausgearbeitet und begründet. Alle wichtigen Gesichtspunkte werden dabei notiert und gewichtet, Thesen durch Argumente und Beispiele gestützt. (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE9, S. 34)

Der linearen (steigernden) Erörterung liegt häufig eine mit ‚W‘ beginnende Frage zu Grunde, z. B. ‚Warum ist Sport für Menschen sinnvoll?‘ oder: ‚Was bedeutet Glück für dich?‘. Vielfach geben dabei auch bestimmte Schlüsselwörter Auskunft, z. B.: Begründe ..., Zeige auf, ...Erkläre, ... Untersuche...“ (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE9, S. 37)

Untersuchen, Begründen, Aufzeigen, Erklären und *W-Fragen* sind laut Lehrwerk mit dem linearen Erörtern zu vergleichen.

Bei den Aufgabenstellungen mit W-Fragewort wurde entsprechend den Ausführungen im Lehrwerk *a, pa, b [-explizit]* codiert. Zum Teil wird in den Aufgabenstellungen aber implizit auf die persönliche Meinung der Schüler*innen verwiesen. In diesen Fällen wurde *em, pa, b [-explizit]* codiert (dies wurde bei 37.25% der unspezifischen Aufgabestellungen codiert): Welche Verhaltensweisen der Figuren erscheinen euch vertraut? Welche findet ihr ungewöhnlich? (DE9, Index 185)

Bei den Operatoren *Untersuchen, Begründen, Aufzeigen, Erklären* und *W-Fragen* wurde immer *eigene Meinung [-explizit]* anstatt *assertion[-explizit]* codiert, wenn die Schüler*innen in der Aufgabenstellung direkt angesprochen werden, wie z. B. in der folgenden Aufgabenstellung: „Welche Beziehung seht ihr zwischen dem Traum des jungen Mannes und der Kapitelüberschrift?“ (Lehrwerksanalyse DE9, Index 65).

(Dialektisches) Erörtern weist laut Lehrwerk im Gegensatz zum linearen Erörtern neben einer eigenen Meinung, Pro-Argumenten und Beispielen auch Gegenargumente auf:

In der so genannten dialektischen Erörterung (Pro- und Kontra-Erörterung) dagegen wägt man die Gründe, die für eine These sprechen, und Gründe, die gegen die These sprechen, gegeneinander ab und sichert sich so seine eigene Meinung ab. (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE9, S. 34)

Im Lehrwerk wird das dialektische Erörtern sodann mit den Operatoren *Diskutieren*, *Stellung nehmen*, *Auseinandersetzen* und *Entweder-oder-Fragen* in Verbindung gebracht. Entsprechend wurden auch diese Operatoren und Fragestellungen mit *em*, *pa*, *ga*, *b* [-explizit] codiert.

Auf ein dialektisches Vorgehen weisen z. B. Signalwörter hin, die deutlich machen, dass zu einem Thema gegensätzliche Positionen aufeinandertreffen. Typische Formulierungen sind: ‚Erörtere Für und Wider...‘, ‚Setze dich auseinander mit...‘, ‚Diskutiere...‘, ‚Nimm Stellung...‘ etc. Der Gegensatz wird meist durch die Art der Frage deutlich, z. B. ‚Handy – Fluch oder Segen?‘, ‚Die Schule als Selbstlernzentrum – Ja oder Nein?‘ etc. (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE9, S. 37)

Zur besseren Übersichtlichkeit wurden die im Lehrwerk in Verbindung gebrachten Handlungen und Fragestellungen in der Tabelle 66 aufgeführt.

Tabelle 66: Zusammenfassung Argumentieren im Lehrwerk DE9

Lineares Erörtern (DE9)	Dialektisches Erörtern (DE9)
Untersuchen	Diskutieren
Begründen	Stellung nehmen
Aufzeigen	Auseinandersetzen
Erklären	Entweder-Oder-Fragen
W-Fragen	

Interpretieren wurde mit *eigener Meinung* [-explizit] codiert, da im Lehrwerk erläutert wird, dass beim Interpretieren zum Schluss eine eigene Stellungnahme zum Text erfolgen soll (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE9, S. 25). Ebenfalls wurden die Textsorten *Kommentar*, *Leserbrief* und *Glosse* mit *eigener Meinung* [-explizit] codiert, da laut Lehrwerk dies Texte der Meinungsäußerung sind (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE9, S. 360). Bei der Glosse werden zudem noch Pro-Argumente verlangt, laut Lehrwerk.

Im Lehrwerk der Oberstufe sind, wie Tabelle 65 zeigt, knapp über die Hälfte der erfassten Aufgabenstellungen (58,96%) unspezifisch hinsichtlich der Textmerkmale. Lediglich 8,60% der erfassten Aufgabenformulierungen umfassen mindestens einen expliziten Hinweis auf ein zu realisierendes Textmerkmal. Der verbleibende Rest gibt keine expliziten, sondern lediglich implizite Hinweise.

Argumentieren wurde mit *a*, *pa*, *b* [-explizit] codiert, da es laut Lehrwerk eine These, Argumente und Beispiele umfasst (Implizite Merkmale DE12). Allerdings wird auch im Lehrwerk der Oberstufe dieser Operator nicht verwendet.

Analysieren und *Deuten* wurde mit *em* [-explizit] codiert, weil im Lehrwerk erläutert wird, dass Schüler*innen „[m]it einer Deutungsthese [...] Ihr persönliches, vertieftes Textverständnis, das Sie bei der systematischen Analyse gewonnen haben [...] These → Beleg dafür [...]→abschließende Deutung des Belegs [...]“ (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE12, S. 209) darlegen. Eine entsprechende Deutungsthese wird auch beim Analysieren zum Schluss verlangt (z. B. Erzähltexte analysieren: „Schluss = Fazit, abschließende Deutung“ (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE12, S. 52). Im Rahmen der Gedichtanalyse wird von einer „eigenen Bewertung“ (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE12, S. 78) zum Schluss gesprochen.

em, pa, ga, b [-explizit] wurde bei dem Operator *Erörtern* codiert. Im Lehrwerk werden die Struktur und damit auch die Merkmale einer Erörterung erläutert:

Die Argumente für und gegen Ihre Position können Sie unterschiedlich anordnen, z. B.: - erst die Argumente, Belege, Beispiele anführen, die Ihrer Position widersprechen, und dann Argumente anführen, die diese Gegenposition entkräften, - oder Argumente, Belege und Beispiele für und gegen Ihre Position im Wechsel anführen, wobei Gegenpositionen jeweils sofort entkräftet werden. (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE12, S. 123)

Der Operator (*kritisch*) *Stellung nehmen* wurde mit *em, pa, ga* [-explizit] codiert, da laut Lehrwerk bei diesem Operator die Schüler*innen „nach kritischer Prüfung und sorgfältiger Abwägung eine Einschätzung formulieren“ (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE12, S. 207) sollen.

Begründen wird 48 Mal im Lehrwerk verwendet. Hiervon fordern (implizit oder explizit) 38 Aufgaben (79,17%) eine persönliche Meinung der Schüler*innen ein. *Erläutern* wird 111 Mal im Lehrwerk verwendet. Davon weisen acht Aufgaben (7,21%) implizit auf die Meinung der Schüler*innen hin. *Erklären* wird 55 Mal in einer Aufgabenstellung genutzt. Davon weist nur eine Aufgabe explizit auf die Meinung der Schüler*innen hin: „Wie bringt man Ihrer Meinung nach Klarheit in dunkle „Vorstellungen, Begriffe, Urteile und Meinungen der Menschen“? Suchen Sie Beispiele und erklären Sie sie“ (Lehrwerksanalyse DE12, Index 555).

Es kann festgestellt werden, dass sich die Lehrwerke für die 9. und für die 12. Jahrgangsstufe in der Konzeptualisierung des Erörterns ähneln, wobei das Lehrwerk für die 12. Stufe keine lineare Erörterung mehr thematisiert. Beide Lehrwerke scheinen aber, das Argumentieren als eine Art Oberkategorie aufzufassen. Dies gleicht sich mit der Konzeptualisierung des Argumentierens im Lehrwerk 7. *Argumentieren*, *Diskutieren* und *Stellung nehmen* scheinen im Lehrwerk 7 ähnlich konzeptualisiert zu sein. In allen Jahrgangsstufen werden diese Operatoren mit den Textmerkmalen *Eigene Meinung*, *Pro-Argumente*, *Gegenargumente* und *Beispiele* in Verbindung gebracht. Nur in Lehrwerk 7 wird die Anführung von Gegenargumenten noch als optional angesehen. *Diskutieren/Diskussion führen* wird dabei in allen Lehrwerken mündlich konzeptualisiert, wobei das Erörtern laut Lehrwerk 9 die schriftliche Form der Argumentation sei.

Erörtern wird als Operator im Lehrwerk 7 noch nicht verwendet. Hier werden aber Leserbriefe und Kommentare verfasst. Diese Textsorten dienen dem Überzeugen und sind adressatengerichtet. Das Erörtern im Lehrwerk 9 und im Lehrwerk 12 hat im Sinne des Lehrwerks auch eine Überzeugungsfunktion, aber es ist in den meisten Fällen (außer es soll in Gruppenarbeit vollzogen werden) personales Handeln. Im Lehrwerk der 9. Jahrgangsstufe werden Fragestellungen und viele Operatoren definiert, weshalb es zu einer geringen Anzahl an unspezifischen Aufgabenstellungen hinsichtlich der Textmerkmale kam. Allerdings werden viele Operatoren mit anderen Operatoren beschrieben, was auch nicht zu einer besseren Verständlichkeit für die Schüler*innen führt. Zumal die Merkmale in der Regel nur implizit mit den Operatoren mitgemeint sind.

8.3.4.2.2 TEXTMERKMALE in Lehrwerken für das Fach Biologie

Im Lehrwerk für die 7. Jahrgangsstufe im Fach *Biologie* weisen nur 18,29% der Aufgaben eine explizite Nennung von zu verwirklichenden Textmerkmalen auf, wie in Tabelle 67 zu sehen ist. Im Lehrwerk für die 9. Jahrgangsstufe sind es 11,76% der erfassten Aufgaben und im Lehrwerk für die 12. Jahrgangsstufe 12,79%. Die Unspezifik nimmt also in den Lehrwerken für das Fach *Biologie* eher zu. Die Werte ergeben in der Tabelle 67 nicht insgesamt 100 Prozent, da die Aufgaben, die nur implizit auf Textmerkmale verweisen, nicht aufgeführt sind.

Tabelle 67: Prozentualer Anteil an unspezifischen Aufgabenstellungen hinsichtlich der Textmerkmale im Fach Biologie

Lehrwerk Biologie	Explizit hinsichtlich Textmerkmale	Unspezifisch hinsichtlich Textmerkmale
7	18,29	71,95
9	11,76	85,54
12	11,42	80,14

Im Lehrwerk der 7. Jahrgangsstufe wird der Operator *Stellung nehmen* mit *a* und *pa* [-explizit] codiert, da beim Stellung nehmen ein begründetes Urteil gefällt werden soll. Ein Urteil kann nicht automatisch mit der eigenen Meinung gleichgesetzt werden, hierfür bräuchte es weitere Hinweise im Lehrwerk. Und da kein Attribut, wie *persönliches* oder *eigenes*, das Substantiv *Urteil* spezifiziert, wird *a* [-explizit] codiert. Der Operator *ethische Bewertung durchführen* wird mit *em*, *pa*, *ga* [-explizit] codiert, da laut Lehrwerk beim ethischen Bewerten ein persönliches ethisches Urteil gefällt wird und Pro- und Kontra-Argumente gesammelt werden (vgl. Implizite Merkmale im Lehrwerk BIO7). Der Operator wird zwei Mal genutzt. Der Operator *Bewerten* wird im Lehrwerk definiert als „einen vorgegebenen Sachverhalt oder die Handlung eines Menschen mit nachvollziehbaren Wertvorstellungen beurteilen“ (Implizite Merkmale im Lehrwerk BIO7, S. 10). Entsprechend wurde bei dem Operator *a* [-explizit] codiert, da das zu fällende

Urteil nicht als persönlich spezifiziert wird. Eine Aufgabenstellung mit dem Operator *Bewerten* (von insg. vier Aufgabenstellungen), bei der *a [-explizit]* codiert wurde, lautet z. B.:

Das Wachstum von drei Grasarten wird unter verschiedenen Bedingungen untersucht. Dazu werden vier Beete angelegt, in denen sich die Bodenfeuchtigkeit kontinuierlich ändert. Abbildung 4 zeigt das Wachstum der Grasarten, wenn sie allein im Beet wachsen (Abb. 4a, b, c) und das Wachstum aller drei Arten in einem Beet (Abb. 4d). Bewerte den Wahrheitsgehalt der folgenden Aussage: „Die Trespe wächst am besten auf trockenen Böden“. (Lehrwerksanalyse BIO7, Index 52)

Eine Aufgabe mit dem Operator *Bewerten* adressiert die Schüler*innen direkt: „Bewerte aus deiner Sicht“ (Lehrwerksanalyse BIO7, Index 218). Hier wurde dann *em [-explizit]* codiert. Der Zusammenhang zwischen Bewerten und ethischer Bewertung ist im Lehrwerk nicht ganz eindeutig.

Diskutieren und *Erörtern* werden hingegen nur mit *pa* und *ga [-explizit]* codiert. Die beiden Operatoren werden im Sinne des Lehrwerks gleichgesetzt: „Diskutieren (erörtern) = zu einem vorgegebenen Thema oder Sachverhalt Argumente aus verschiedenen Standpunkten gegeneinander abwägen“ (Implizite Merkmale im Lehrwerk BIO7, S. 10).

Eine Beispielaufgabe für Aufgabenstellungen, die explizit eine eigene Meinung und Pro-Argumente fordern, ist in Jahrgangsstufe 7 die folgende Aufgabe: „Überlege, wie sich Ameisen gegenüber Käfern verhalten, die in Nester eindringen und dabei Pheromone von Ameisenlarven ausscheiden. Begründe deine Ansicht.“ (Lehrwerksanalyse B7, Index 76). *Begründen* wird im Lehrwerk eigentlich definiert als „einen vorgegebenen Sachverhalt auf seine Ursachen oder Gesetzmäßigkeiten“ (Implizite Merkmale BIO7, S. 10) zurückzuführen. Wenn Begründen aber in der Aufgabenstellung kombiniert wird mit der Nennung einer eigenen Meinung oder Ansicht, wurde *EM, PA [+explizit]* codiert, da es einen Unterschied zur einfachen Anweisung *Begründe* gibt. Von den 78 Aufgaben, mit dem Operator *Begründen*, weisen 23 (29,49%) diese Kategorien auf.

Im Lehrwerk der 9. Jahrgangsstufe wird der Operator *Bewerten* mit *em, pa [-explizit]* codiert. Im Lehrwerk wird zu diesem Operator erläutert:

In der Biologie sind wir oft vor Situationen gestellt, die eine Entscheidung verlangen. Die Tragweite dieser Situation macht es notwendig, dass wir uns ein Verfahren aneignen, mithilfe dessen wir zu wohl begründeten Entscheidungen kommen.“ [...] Im siebten Schritt ist auf der Basis der Werte, der Ziele und der möglichen Folgen eine eigene Entscheidung notwendig.“ (Implizite Merkmale BIO9, S. 16-17)

Die Seite trägt die Überschrift „Bewerten“.

Begründen ist ähnlich wie in Lehrwerk 7 oftmals unspezifisch hinsichtlich der zu realisierenden Textmerkmale. Teilweise wird aber verlangt, eine eigene Meinung zu begründen. In diesen Fällen wurden *EM, PA [+explizit]* codiert. Um die

beiden Varianten besser vergleichen zu können, werden im Folgenden beide gegenübergestellt:

Holz von tropischen Bäumen (z. B. Tak oder Mahagoni) besitzt keine Jahresringe. Begründe dieses Phänomen. (Lehrwerksanalyse BIO9, Index 35)

Hältst du es für gerechtfertigt, aus wirtschaftlichen Gründen ein Lebewesen wie den Zebrafisch gentechnisch zu manipulieren? Begründe deine Meinung. (Lehrwerksanalyse BIO9, Index 403)

Zu keinen weiteren Operatoren gibt es im Lehrwerk nähere Hinweise. Deshalb verwundert es auch nicht, dass die Unspezifik hinsichtlich der Textmerkmale zur Jahrgangsstufe 9 zunimmt.

Im Lehrwerk der Oberstufe werden wieder mehr Operatoren definiert. *Beurteilen* und *Stellung nehmen* werden laut Lehrwerk 12 mit a [-explizit] codiert, da laut Lehrwerk bei beiden Operatoren ein Urteil verlangt wird. Die *moralisch (ethische) Bewertung/Bewerten* wird hingegen als *em* [-explizit] codiert, da hier ein persönliches Urteil gefällt werden soll (s. Anhang). Alle Operatoren verlangen aber Pro-Argumente (s. Anhang). Beim Operator *Stellung nehmen* werden zudem noch Gegenargumente eingefordert (s. Anhang).

Im Lehrwerk wird die *moralisch (ethische)*²⁰⁶ *Bewertung/Bewerten* als *em, pa* [-explizit] codiert. Im Lehrwerk steht hierzu:

Zahlreiche biologische und medizinische Themen werfen Fragen auf, die den Bereich der Moral und der Werte berühren. [...] Um diese Fragen zu beantworten und zu einem begründeten Urteil zu gelangen, ist eine moralische Bewertung erforderlich. (Implizite Merkmale im Lehrwerk BIO12, S. 10)

Ein Mal wird im Lehrwerk der Operator eine *ethische Bewertung durchführen* genutzt. Ansonsten wird im Lehrwerk nur der Operator *Bewerten* verwendet. Textsorte und Handlungsverb werden aber im Lehrwerk gleichgesetzt, da auf der Seite, auf der die Textsorte beschrieben wird, auch vom Bewerten gesprochen wird (s. Anhang). Ob allerdings das Attribut (moralisch) mit dem Operator kombiniert werden muss, bleibt unklar. Trotzdem wurde aufgrund der Nutzung des Substantivs und des Verbes auch *Bewerten* mit *em, pa* [-explizit] codiert.

Im Lehrwerk BIO12 gibt es nur eine Aufgabe, die explizit eine eigene Meinung und Pro- und Kontra-Argumente verlangt und das ist die Aufgabenstellung zur ethischen Bewertung:

Führen Sie eine ethische Bewertung zum Thema „Anbau von Amflora in Europa“ durch. Gehen Sie dabei nach folgenden Schritten vor: 1. Beschreiben Sie die Problemsituation. 2. Formulieren Sie Handlungsoptionen zur Lösung des Problems. 3. Informieren Sie sich über mögliche Chancen und Risiken des Anbaus von Amflora. Nutzen Sie unterschiedliche Quellen, um einen umfassenden Eindruck zu gewinnen. 4. Formulieren Sie mögliche Pro- und Contra-Argumente. Berücksichtigen Sie dabei alle Beteiligten (Gesellschaft, Umwelt, Unternehmer, Arbeitnehmer, ...) 5. Wählen Sie aus dem Wertepool unten die Werte

²⁰⁶ Im Lehrwerk werden die Begriffe synonym verwendet.

aus, die bei dem Konflikt berührt werden. (Sicherheit, Naturschutz, Wohlstand, Verantwortung, Wahlfreiheit, Gerechtigkeit, Freiheit, Fortschritt, Würde der Natur, Solidarität, Artenschutz, Frieden) 6. Ordnen Sie den in 4. genannten Argumenten die entsprechenden Werte zu. 7. Erstellen Sie für sich eine Rangfolge der Werte. 8. Füllen Sie für sich ein abschließendes Urteil. 9. Formulieren Sie Konsequenzen, die Ihre Entscheidung für alle Beteiligten haben würde. Überdenken Sie gegebenenfalls Ihr Urteil. (Lehrwerksanalyse B12; Index 110)

Diskutieren und *Erörtern* werden im Lehrwerk gleichgesetzt (s. Anhang). Diskutieren wird im Lehrwerk ferner wie folgt definiert: „Argumente und Beispiele zu einer Aussage oder These einander gegenüberstellen und abwägen“ (Implizite Merkmale im Lehrwerk BIO12, S. 395). Deshalb werden die beiden Operatoren mit *a*, *pa*, *ga*, *b* [-explizit] codiert.

Zusammenfassend ergibt sich folgende Tabelle 68:

Tabelle 68: Operatoren Stellung nehmen, Beurteilen, Bewerten, Diskutieren/Erörtern in Biologielehrwerken

Lehrwerk	Stellung nehmen	Beurteilen	Ethische Bewertung	Bewerten	Diskutieren/Erörtern
7	a, pa	a, pa	em, pa, ga	a	pa, ga
9	EM	a	--	em, pa	u
12	a, pa, ga	a, pa	em, pa	a	a, pa, ga, b

Da im Lehrwerk für die 9. Jahrgangsstufe der Operator *Stellung nehmen* nicht definiert wird, wurde er wie auch im Fach *Deutsch* als EM [+explizit] codiert. Die folgende Aufgabenstellung spricht auch für diese Codierung: „Nimm zu der Eingangsfrage Stellung und erläutere deine Meinung“ (Lehrwerksanalyse DE9; Index 265).

Die Textmerkmale des Lehrwerks 9 sind zu den anderen unterschiedlich. Dies mag darin begründet liegen, dass die Operatoren bis auf *Bewerten* im Lehrwerk 9 gar nicht definiert werden. Betrachtet man jedoch die Textmerkmale aus den Lehrwerken 7 und 12, so ähneln sich die meisten Vorgaben. In Lehrwerk 7 und 12 sind die Operatoren *Stellung nehmen*, *Ethische Bewertung durchführen* und *Diskutieren/Erörtern* mit einem strittigen Sachverhalt verknüpft.

8.3.4.2.3 TEXTMERKMALE in Lehrwerken für das Fach Geschichte

In den Lehrwerken für die 7. und 9. Jahrgangsstufe werden keine Operatoren oder Textsorten definiert. Deshalb verwundert es nicht, dass die Unspezifik der Aufgabenstellungen hinsichtlich der Textmerkmale zur Oberstufe hin deutlich abnimmt (vgl. Tab. 69). Zudem nehmen aber in den Aufgabenstellungen auch die expliziten Textmerkmalsverweise zur Oberstufe hin zu. Mit 23,27% ist das Lehrwerk für die Oberstufe im Fach *Geschichte* auch das Lehrwerk mit der geringsten Unspezifik hinsichtlich der Textmerkmale, vergleicht man die Lehr-

werke der Fächer untereinander. Allerdings sind auch im Lehrwerk der Oberstufe nur wenige Aufgabenstellungen, die die zu realisierenden Textmerkmale explizit benennen (vgl. Tab. 69).

Tabelle 69: Prozentualer Anteil an unspezifischen Aufgabenstellungen hinsichtlich der Textmerkmale im Fach Geschichte

Lehrwerke Geschichte	Explizit hinsichtlich Textmerkmale	Unspezifisch hinsichtlich Textmerkmale
7	7,54	90,43
9	12,78	86,67
12	11,64	23,27

Im Lehrwerk für die 7. Jahrgangsstufe sind die meisten Aufgaben unspezifisch hinsichtlich der zu realisierenden Textmerkmale.

Begründen als Operator wird im Lehrwerk 14 Mal verwendet. 12 Mal (85,71%) wird in der Aufgabenstellung verlangt, dass die eigene Meinung begründet werden soll.

Beurteilen wird sieben Mal verwendet. In nur einer Aufgabenstellung wird auf die Sicht der Schüler*innen explizit hingewiesen:

Beurteile die Position von Cecil Rhodes aus deiner heutigen Sicht. --> M4 (Lehrwerksanalyse GE7; Index 310)

Im Lehrwerk gibt es 68 Aufgaben mit den Operatoren *Erklären* und *Erläutern*. In keiner dieser Aufgabenstellungen wird explizit auf die persönliche Meinung der Schüler*innen verwiesen.

Stellung nehmen wird als Operator zwei Mal im Lehrwerk verwendet. Beide Aufgaben wurden mangels einer Definition mit *EM [+explizit]* codiert.

157 Aufgabenstellungen sind unspezifisch (z. B. W-Fragen), acht Aufgabenstellungen (5,10%) davon weisen implizit oder explizit auf die Meinung der Schüler*innen hin (vgl. Lehrwerksanalyse GE7; Index 11;41; 53; 188; 191; 253; 279; 317)

Im Lehrwerk für die 9. Jahrgangsstufe sind ebenfalls viele Aufgaben unspezifisch hinsichtlich der zu realisierenden Textmerkmale. Der Operator *Begründen* wird aber (wie in GE7) zum Teil mit dem Hinweis verbunden, die eigene Meinung zu begründen. In diesen Fällen wurde *EM, PA [+explizit]* codiert. Zwei Beispiele für die Variante mit Zusatz und ohne Zusatz lauten:

Wie beurteilst du die Bedenken vieler europäischer Politiker? Begründe deine Meinung. --> M8 (Lehrwerksanalyse GE9; Index 33)

Erscheinen die Urteile gerecht? Begründe. --> M4, M5 (Lehrwerksanalyse GE9; Index 52)

Von den zehn Aufgabenstellung mit dem Operator *Begründen*, weisen sieben Aufgabenstellungen noch den Zusatz auf, die eigene Meinung zu begründen. Interessant scheint zudem die Kombination mit dem Verb *beurteilen* bzw. dem Substantiv *Urteil*. Diese Kombination tritt aber nur in diesen beiden Aufgabenstellungen auf. Alle Aufgaben, mit dem Operator *Begründen*, sind so gestellt – wie die beiden Beispielaufgaben auch zeigen –, dass am Anfang eine explizite Fragestellung gestellt wird. Im zweiten Satz erfolgt dann das Handlungsverb *Begründen*.

Im Lehrwerk 9 gibt es nur fünf Aufgaben mit dem Operator *Beurteilen* und nur eine mit dem Operator *Bewerten*. Alle Aufgaben mit diesen Operatoren sind aber unspezifisch hinsichtlich der geforderten Textmerkmale. Die Operatoren *Beurteilen* und *Bewerten* werden im Lehrwerk zudem nicht mit dem Zusatz *Meinung* kombiniert

Stellung nehmen wurde aufgrund mangelnder Definition seitens des Lehrwerks mit EM [+explizit] codiert.

Diskutieren wird sieben Mal verwendet und zwei Mal werden explizit Pro- und Kontraargumente verlangt.

Die unspezifischen Aufgabenstellungen (W-Fragen) sprechen die Schüler*innen in der Regel nicht direkt an oder fordern eine persönliche Stellungnahme ein (z. B. in der Form von: Welche Ursachen sind deiner Meinung nach dafür verantwortlich?), sondern die Fragen sind wie folgt gestellt: „Welche Ursachen waren dafür verantwortlich? --> Text“ (Lehrwerksanalyse GE9, Index 20). Aufgrund dieser Art der Formulierung konnten oftmals keine Textmerkmale abgeleitet werden. Es gibt fünf Aufgaben (5%) von insgesamt 100 unspezifischen Aufgabenstellungen, die hierzu eine Ausnahme bilden und die Schüler*innen sehr wohl direkt ansprechen oder explizit nach ihrer Meinung fragen (vgl. Lehrwerksanalyse GE9, Index 40; 143; 180; 230; 291).

Die Aufgaben mit dem Operator *Erklären* und dem Operator *Erläutern* sind in einer ähnlichen Form wie die W-Fragen gestellt:

Erkläre, warum die Staatssicherheit der DDR diese Probleme thematisierte. --> Text, M10 (Lehrwerksanalyse GE9; Index 332)

Erläutere, warum das Jahr 1923 als "Krisenjahr" bezeichnet wird. --> Text (Lehrwerksanalyse GE9; Index 49)

Bei allen Aufgaben mit den Operatoren *Erklären* und *Erläutern* werden die Schüler*innen und deren Meinung nicht direkt (explizit) angesprochen.

Aufgaben mit dem Operatoren *Begründen* und *Stellung nehmen* sind die Aufgaben, die (zum Teil) eine eigene Meinung verlangen. *Erklären*, *Erläutern* und W-Fragen verlangen in der Regel (bei W-Fragen 95%) keine eigene Meinung.

Im Lehrwerk für die Oberstufe werden im Gegensatz zu den Lehrwerken der Sek. I sehr viele Operatoren aber auch Textsorten definiert. Die Textsorte *Leserbrief* wird im Lehrwerk z. B. folgendermaßen definiert:

Leserbrief: „In einem Leserbrief formulieren Sie aus persönlicher Perspektive und auf der Basis eigener Erfahrung Ihre Meinung zu einem Thema, über das in der betreffenden Zeitung berichtet worden ist oder das in der öffentlichen Diskussion steht.“ (Implizite Merkmale im Lehrwerk GE12)

Entsprechend der Definition wurde *Leserbrief verfassen* mit *em* [-explizit] codiert. Der Operator *Bewerten/Stellung nehmen* wird mit *em, pa, ga, b* [-explizit] codiert. Die Hinweise zu den Textmerkmalen sind im Lehrwerk jedoch widersprüchlich. Zum einen wird auf einer Förderseite zur Urteilskompetenz folgende Ausführung getätigt:

Wichtig: Ein gern begangener Fehler gleich zu Anfang: Ein Urteil über eine Sache zu fällen, ist nicht gleichzusetzen mit der eigenen Meinungsäußerung. Ein (Wert-)Urteil basiert auf Sachkenntnissen sowie auf festen Wertmaßstäben, die für unsere heutige Gesellschaft (nicht nur für den Einzelnen!) entscheidende Überzeugungen darstellen (zum Beispiel das Recht auf freie Meinungsäußerung, die Unantastbarkeit der menschlichen Würde etc.). Vermeiden Sie deswegen im Aufgabentyp III Formulierungen wie: Meine Meinung dazu lautet.../Meiner Meinung nach... Ein Urteil kann negativ wie positiv ausfallen! (Implizite Merkmale GE12, S. 472)

Im Zuge der Definition und Erläuterung der einzelnen Operatoren wird beim *Bewerten/Stellung nehmen* hingegen zu Folgendem aufgefordert: „Vertreten Sie eine eigene, nach vorgegebenen oder selbst gewählten, begründeten Normen betont subjektiv formulierte Ansicht“ (Implizite Merkmale im Lehrwerk GE12, S. 478). Beide Aussagen widersprechen sich. Im ersten Beleg wird zwar darauf hingewiesen, dass ein Urteil keine eigene Meinung sei, aber gleichzeitig wird erläutert, dass es negative wie positive Urteile geben kann, das Urteil also nicht eindeutig ist. M. E. handelt es sich bei einer solchen Form des Urteils dann sehr wohl um eine eigene Meinung. Außerdem wird *Bewerten* mit *Stellung nehmen* gleichgesetzt und *Stellung nehmen* weist eine subjektive Konnotation auf. Letztendlich wird auf S. 478 der Operator mit einer subjektiven Ansicht in Verbindung gebracht. Aus diesen Gründen wurde für den Operator *em* [-explizit] codiert.

Im Lehrwerk der Oberstufe wird die Textsorte Brief wie folgt definiert:

Brief: „Sie berichten einem Ihnen zumeist bekannten, vielleicht vertrauten Adressaten über ein Ereignis, einen Sachverhalt oder eine fremde Position und nehmen dazu Stellung.“ (Implizite Merkmale im Lehrwerk GE12)

Der Operator *Brief verfassen* wurde aufgrund der Beschreibung und dem in der Beschreibung verwendeten Verb *Stellung nehmen* mit *em, pa, ga, b* [-explizit] codiert.

Bei der Definition des Operators *Beurteilen* wird jedoch explizit darauf hingewiesen, dass das Urteil ohne persönlichen Wertebezug zu fällen ist (S. 478).

Zudem wird der Operator auch nicht mit einem anderen subjektiv geprägten Operator verglichen. Aus diesen Gründen wird beim Beurteilen lediglich *a*, *pa*, *ga*, *b* [-explizit] codiert.

Vergleichen wurde genauso codiert wie *Beurteilen*, weil im Lehrwerk bestimmt wird, dass Schüler*innen beim Vergleichen „[a]uf der Grundlage von Kriterien historische Sachverhalte problembezogen gegenüberstellen, um Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Teil-Identitäten, Ähnlichkeiten, Abweichungen oder Gegensätze zu beurteilen“ (Implizite Merkmale im Lehrwerk GE 12, S. 479).

Verwirrend ist die Definition der Textsorte Zeitungsartikel/-Kommentar:

Kommentar/Zeitungsartikel: „Vor allem Leitartikel und Kommentar sind von Interesse. Hierbei handelt es sich um Meinungsartikel: Sie beurteilen ein Ereignis, einen Sachverhalt oder eine fremde Position.“ (Implizite Merkmale im Lehrwerk GE12, Buchdeckelinnenseite)

Beurteilen (vermeintlich ja ohne persönliche Meinung) und *Meinungstext* widersprechen sich hier erneut. Da hier aber explizit von einem Meinungsartikel gesprochen wird, wurde das Handlungsverb *beurteilen* weniger stark gewichtet und es wurde *em* [-explizit] für den Operator *Zeitungsartikel/-kommentar* verfassen codiert.

Sich Auseinandersetzen und *Diskutieren* werden im Lehrwerk gleichgesetzt (vgl. Implizite Merkmale im Lehrwerk GE12, S. 479). Der Operator umfasst eine eigene Meinung, Pro-Argumente, Gegenargumente (s. Anhang) und ähnelt dadurch dem Operator *Bewerten/Stellung nehmen*.

Erklären wurde mit *pa* [-explizit] und *Erläutern* mit *pa*, *b* [-explizit] codiert. Im Lehrwerk werden die Operatoren folgendermaßen definiert:

Erklären = historische Sachverhalte durch Wissen und Einsichten in einen Zusammenhang (Theorie, Modell, Regel, Gesetz, Funktionszusammenhang) einordnen und begründen. (Implizite Merkmale im Lehrwerk GE12, S. 477)

Beide Operatoren werden in den Aufgabenstellungen nicht mit dem expliziten Verweis auf eine eigene Meinung verwendet.

Begründen wird im Lehrwerk als das Stützen von Aussagen durch Argumente definiert (Implizite Merkmale GE12, S. 477). Begründen als Operator wird nur zwei Mal im Lehrwerk verwendet. Eine Aufgabe weist explizit auf den persönlichen Eindruck der Schüler*innen hin (vgl. Lehrwerksanalyse GE12, Index 249). Und *Erläutern* ist laut Lehrwerk „wie erklären, aber durch zusätzliche Informationen und Beispiele verdeutlicht“ (Implizite Merkmale im Lehrwerk GE12, S.478).

Auch wenn im Lehrwerk für die Oberstufe viele Operatoren definiert werden, so ergeben sich doch einige Unstimmigkeiten bzw. Unsicherheiten, weil die Handlungsverben zum Teil in unterschiedlichen Kontexten verwendet werden oder aber unterschiedlich erläutert werden.

8.3.4.3 Operationalisierung der Kategorie TEXTMUSTER und SPRACHLICHE MITTEL

Im Rahmen dieses Kapitels soll nun ein Blick auf die Kategorie *Textmuster und sprachliche Mittel* geworfen werden. Zunächst wird die Kategorie operationalisiert und im Anschluss werden nach Fächern getrennt die Ergebnisse betrachtet.

Zunächst ist anzumerken, dass die Unterkategorien induktiv durch das Datenmaterial ermittelt worden sind. Zum Teil geben die Lehrwerke Erläuterungen, wie die Texte zu strukturieren sind und welche sprachlichen Mittel eingesetzt werden können. Textsorten werden aber natürlich auch implizit in den Lehrwerken thematisiert, z. B. durch das Rezipieren dieser Textsorten (z. B. ein Leserbrief wird als Beispiel im Lehrwerk abgebildet und von den Schüler*innen gelesen). Betrachtet werden im Zuge der Analyse (insbesondere aus pragmatischen Gründen) nur die expliziten Thematisierungen der Handlungen und der Textsorten.

Textgebundene Argumentation (makro) (TGA/tga)

TGA [+explizit]:

Soll explizit die Argumentation eines Textes die Grundlage für die eigene Argumentation/Meinungsäußerung sein? Bei der Textgebundenen Argumentation wird der Text/das Material in einem ersten Schritt im Hauptteil analysiert und sodann wird ebenfalls im Hauptteil zu den Aussagen des Textes eine eigene Argumentation entwickelt.

Bsp.: Halten Sie die Szene für eine realistische Schilderung der Wirklichkeit in einer kleinen Garnisonsstadt der Zeit oder für eine Satire? Begründen Sie. (Lehrwerksanalyse DE12; Index 643)

tga [-explizit]:

Wird in der AF oder im Umfeld der AF auf einen Text verwiesen, der als Grundlage dienen soll?

Textgebundene Interpretation (TGI/tgi)²⁰⁷

TGI [+explizit]:

Soll ein Text interpretiert/analysiert und am Ende/Schluss Stellung bezogen werden?

Bsp.: Verfasst eine schriftliche Interpretation der Parabel. (Lehrwerksanalyse DE9; Index 11)

tgi [-explizit]:

Wird in der AF oder im Umfeld der AF auf einen Text verwiesen, der als Grundlage der Analyse/Interpretation dienen soll?

Es ist anzumerken, dass bei diesem Muster *Interpretation* und *Analyse* gleichgesetzt werden. Die Gleichsetzung hat sich bei der induktiven Kategorienbildung gezeigt. Da bei der Interpretation und der Analyse eine Stellungnahme am

²⁰⁷ Text ist hier im weiten Sinne zu verstehen. Die Interpretation von diskontinuierlichen und kontinuierlichen Texten wird hier gleichermaßen drunter gefasst. Dies ist zudem eine Sammelkategorie für Texte, die zwar einem spezifischen Muster, aber keinem rein argumentativen Muster folgen. Allen gemeinsam ist, dass erst am Ende der Interpretation/Analyse oder des Vergleichs eine Stellungnahme erfolgt.

Schluss erfolgen soll. So wird z. B. im Lehrwerk der Oberstufe bei der Checkliste einer Gedichtanalyse folgender Hinweis gegeben: „Checkliste: Ein Gedicht analysieren? Haben Sie wertende Formulierungen nur in der Schlussbewertung verwendet?“ (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE 12, S. 66). Feilke/Rezat (2019) trennen analysieren und interpretieren voneinander und ordnen *Analyisieren* einem zweiten Anforderungsniveau zu (Reorganisation) und *Interpretieren* dem dritten Anforderungsbereich (Reflexion). Wie sich jedoch zeigt, werden die Operatoren in der Praxis anders verwendet. Im Lehrwerk der 9. Jahrgangsstufe soll am Schluss einer Interpretation „eine eigene Stellungnahme zum Text“ (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE 9, S. 355) formuliert werden. Im Hinblick auf die Analyse heißt es: Am Ende einer Gedichtanalyse „fasst ihr das Wichtigste zusammen und nehmt Stellung zum Text“ (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE9, S. 265). Im Oberstufenlehrwerk wird auch bei der Sachtextanalyse eine „kritische Bewertung oder Einordnung“ gefordert (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE 12, S. 101). Bei der Analyse einer Rede wird ausgeführt, dass „als Fazit eine abschließende Stellungnahme.“ (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE12, S. 314) formuliert werden soll. In dem Lehrwerk der Oberstufe wird Analysieren auch mit Deuten in Verbindung gebracht, wobei im Lehrwerk erläutert wird, dass die Schüler*innen „[m]it einer Deutungsthese [...] Ihr persönliches, vertieftes Textverständnis, das Sie bei der systematischen Analyse gewonnen haben [...]“ (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE 12, S. 209) ausführen. Dadurch wird deutlich, dass Analysieren zwar zunächst auf einer Sachverhaltsebene angesiedelt ist, es aber dennoch auch darum geht, ein eigenes persönliches Textverständnis am Schluss darzulegen.

Nicht-Textgebunden/Frei

Bei den nicht-textgebundenen Mustern handelt es sich um Muster, die nicht als einen ersten Bestandteil die Analyse und Darlegung der Struktur, der Sprache und des Inhalts des Grundlagentextes umfassen. Dies bedeutet aber nicht, dass Aufgaben nicht auch einen Text zum Anlass haben und einzelne Argumente oder Beispiele aus den Grundlagentexten für den eigenen Text entnommen werden können.

Linear (FL/fl)

FL [+explizit]:

a) Soll explizit linear argumentiert (Reine Proargumentation: Stellungnahme, Argumente und evtl. Beispiele) werden, ohne Bezug auf einen Grundlagentext?

b) Soll die eigene Meinung begründet werden oder soll eine Stellungnahme begründet werden?

Bsp.: In welcher Phase der Meiose entscheidet sich, ob eine Spermazelle ein X oder ein Y-Chromosom enthält? Begründe deine Ansicht. (Lehrwerksanalyse BIO7; Index 225)

fl [-explizit]:

Ist die sprachliche Handlung nach den Angaben im Lehrwerk linear durchzuführen?

Linear Plus (FLP/flp)

FLP [+explizit]:

Wird in der Aufgabenstellung erwähnt, dass Gegenargumente genannt und entkräftet werden können, um die eigene Position zu stützen?

Bsp.: Notiert einen Einwand, der gegen eure Position spricht, und entkräftet ihn. Hilfen zu dieser Aufgabe, Seite 48. (Lehrwerksanalyse DE7; Index 61)

flp [-explizit]:

Kann die sprachliche Handlung nach den Angaben im Lehrwerk durch das Nennen und Entkräften von Gegenargumenten ausgeführt werden?

Kontrovers/ Mehrperspektivisch (FK/fk)

FK [+explizit]:

a) Soll explizit eine Pro- und Kontra Argumentation geführt werden?

Bsp.: Behindertenverbände stehen dem neuen Verfahren kritisch gegenüber. Stellen Sie mögliche Pro- und Contra-Argumente aus der Sicht der Behindertenverbände, aus der Sicht der betroffenen Frauen und aus gesellschaftlicher Sicht gegenüber. Nehmen Sie anschließend Stellung zum Einsatz des nicht-invasiven pränatalen Testverfahrens. (Lehrwerksanalyse BIO12; Index 75)

b) Soll das Für und Wider/Vorteile und Nachteile eines Sachverhaltes abgewägt werden, um zu einer eigenen Stellungnahme zu gelangen?

Bsp.: Erörtern Sie die Vorzüge und Grenzen diskontinuierlicher Texte. (Lehrwerksanalyse DE12; Index 328)

fk [-explizit]:

Ist die sprachliche Handlung nach den Angaben im Lehrwerk kontrovers durchzuführen?

Bsp.: Verfasst nun einen Hauptteil nach dem "Sanduhr-" oder "Ping-pong-Prinzip". Achtet dabei auf die sprachliche Gestaltung. (Lehrwerksanalyse DE9; Index 28)

Glosse (G/g)

G [+explizit]:

Soll explizit eine witzige Situation, eine schlagkräftige Argumentation und eine Pointe am Schluss verfasst werden?

g [-explizit]:

Ist die sprachliche Handlung nach Angaben des Lehrwerks wie unter *Explizit* erwähnt konzeptualisiert?

Materialgestützter Text

MGS [+explizit]:

Soll explizit auf der Grundlage mehrerer Materialien ein eigener informierender oder argumentierender Text geschrieben werden?

Ihre Schule soll in "Franz-Kafka-Gymnasium" umbenannt werden. Aus diesem Anlass erstellt Ihr Deutschkurs eine Broschüre über Kafka, die Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, Eltern und Lehrkräfte über den neuen Namensgeber informiert. Sie sind gebeten worden, für diese Broschüre einen Text zur Aktualität von Kafkas Werk zu schreiben. Verfassen Sie auf Grundlage der Materialien 1 bis 5 und Ihrer Kenntnisse aus dem Unterricht einen informativen Text, in dem Sie Argumente für die Aktualität von Kafkas Werk anführen und darstellen, inwiefern sich die Aktualität Kafkas bzw. das Interesse an Kafka auf dem gegenwärtigen Buchmarkt und in der Theaterszene spiegelt. (Lehrwerksanalyse DE 12; Index 252)

Sieben-Schritt-Methode (SSM/ssm)

Im Lehrwerk BIO9 wird diese Methode erläutert.

Das Verfahren, das zu wohl begründeten Entscheidungen führt, umfasst sieben Schritte:

1. **Entscheidungssituation erkennen**
Hier werden die sachlichen Bedingungen angegeben, die von der Entscheidung betroffenen Personen sowie die Entscheider werden benannt.
2. **Handlungsmöglichkeiten**
In der Situation könnten unterschiedliche Entscheidungen getroffen werden, diese Handlungsmöglichkeiten werden im zweiten Schritt aufgelistet. [...]
3. **Werte benennen**
Bei den aufgelisteten Handlungsmöglichkeiten werden unterschiedliche Werte berührt. Werte haben den Charakter von Grundüberzeugungen. Bei Entscheidungssituationen, die kontrovers diskutiert werden, widersprechen sich die zugrunde liegenden Werte bisweilen. Dennoch ist es notwendig, vor einer Entscheidung auch die Werte anderer Menschen oder Gruppen zu kennen und zumindest vorübergehend deren Perspektive einzunehmen
4. **Rangfolge der Werte**
[...] Daher ist es im vierten Schritt notwendig, den Werten einen persönlichen Rang zuzuweisen.
5. **Ziele und Motive erkennen**
Wenn Handlungsmöglichkeiten vorgeschlagen werden, verbinden sich damit bestimmte Absichten. Diese Ziele und Motive gilt es im fünften Schritt zu erkennen.
6. **Folgen ermitteln**
Welche Folgen ergeben sich für die verschiedenen Handlungsmöglichkeiten? Im sechsten Schritt sollen die Folgen abgeschätzt werden, die sich aus der Umsetzung der jeweiligen Handlungsmöglichkeiten ergeben könnten. Diese Abschätzung ist von außerordentlicher Bedeutung, da die in Schritt 5 erkannten Absichten nicht immer zu den gewünschten Ergebnissen führen.
7. **Individuelle Entscheidung**
Im siebten Schritt ist auf der Basis der Werte, der Ziele und der möglichen Folgen eine eigene Entscheidung notwendig. Wenn die sieben Schritte durchlaufen wurden, so kann davon ausgegangen werden, dass in die Entscheidung auch Perspektiven anderer Menschen eingeflossen sind. Durch die Überlegungen zu möglichen Folgen sind verantwortungsvolle Urteile möglich (Implizite Merkmale BIO9, S. 16-17)

SSM [+explizit]:

Soll explizit die Sieben-Schritt-Methode angewendet werden?

ssm [-explizit]:

Wird für den Operator die SSM als konstitutiv betrachtet?

Neun-Schritt-Methode (NSM/nsm)

Bei dieser Methode handelt es sich um ein Ablaufschema. Es wird in BIO7 wie folgt erläutert:

Ethisches Bewerten erfolgt am besten in einer Abfolge von Schritten: 1. Die biologischen oder medizinischen Sachverhalte werden geklärt [...] 2. Erste Abstimmung durch Handheben bei geschlossenen Augen zu folgender Frage: Hat die Person richtig oder falsch gehandelt? 3. Was ist der Kern des Dilemmas? Erörterung im Plenum. 4. Aufzählen der Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten, sowie aller Wertvorstellungen [...] 5. Die Klasse wird in eine Pro- und eine Contragruppe und diese jeweils in Untergruppen von drei bis vier Schülerinnen

und Schülern aufgeteilt. In den Gruppen werden Pro- beziehungsweise Contra-Argumente gesammelt [...] 6. Diskussion über die Ergebnisse der Pro- und Contragruppe im Plenum [...] 7. In den Pro- und Contragruppen werden die Argumente der jeweiligen Gegenseite bewertet und in eine Rangfolge gebracht. 8. Die Ergebnisse der Pro- und Contragruppen werden im Plenum erörtert. 9. Die zweite Abstimmung erfolgt, jeder entscheidet sich nach seinem persönlichen ethischen Urteil [...]. (Implizite Merkmale BIO7, S. 272-273)

NSM [+explizit]:

Soll die Neun-Schritt-Methode angewendet werden?

nsm [-explizit]:

Wird für den Operator die NSM als konstitutiv betrachtet?

Diskontinuierlicher Text (DT/dt)

DT [+explizit]:

Soll eine Liste, Stoffsammlung angelegt werden?

Bsp.: Notiert in einer Tabelle die Argumente, die für und gegen eine Kleiderordnung sprechen. Bedenkt dabei auch folgende Fragen [...]. (Lehrwerksanalyse DE9; Index 24)

Unspezifisch (makro) (U):

Ist das Muster weder explizit noch implizit bestimmt?

Prozedurausdrücke (SMP/smp)

SMP [+explizit]:

a) Werden in der Aufgabe Konnektoren vorgegeben, die für die Bearbeitung der Aufgabe verwendet werden sollen/können?

Bsp.: Verfasst nun einen Hauptteil nach dem "Sanduhr-" oder "Ping-pong-Prinzip". Achtet dabei auf die sprachliche Gestaltung. (Lehrwerksanalyse DE9; Index 28) ANMERKUNG: Unter der Aufgabe steht ein Infokasten zur sprachlichen Gestaltung mit sog. Gelenkwörtern/Konjunktionen.

b) Werden explizit sprachliche Prozedurausdrücke/Formulierungen in der Aufgabe vorgegeben?

Bsp.: Notiert einen Einwand, der gegen eure Position spricht, und entkräftet ihn. Auch dafür findet ihr im Kasten unten Formulierungshilfen. (Lehrwerksanalyse DE7; Index 61)

smp [-explizit]:

a) Nennt das Lehrbuch Konnektoren, die für die sprachliche Handlung/die Textsorte genutzt werden können?

b) Nennt das Lehrbuch sprachliche Prozedurausdrücke, die für die sprachliche Handlung/die Textsorte genutzt werden können?

8.3.4.3.1 MUSTER und SPRACHLICHE MITTEL in Deutschlehrwerken

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse zu den Textmustervorgaben und den Vorgaben zu sprachlichen Mitteln im Fach *Deutsch* präsentiert.

Tabelle 70: Absolute Anzahl von Hinweisen zu Mustern und sprachlichen Mitteln im Lehrwerk 7. Jahrgangsstufe Deutsch

Muster	fl	FL2	flp	FLP2	DT	smp	SMP2	u
Anzahl	11	22	33	3	14	7	6	349

Im Lehrwerk der 7. Jahrgangsstufe sind 79,14% der Aufgabenformulierungen unspezifisch hinsichtlich des zu realisierenden Textmusters bzw. der Textstruktur. Bei der Analyse des Lehrwerks wurden die Operatoren *Leserbrief verfassen*, *Diskutieren/Diskussion führen*, *Stellung nehmen*, *Argumentieren* und *Kommentar verfassen* als *flp [-explizit]* codiert. Bei all diesen Operatoren führt das Lehrwerk an, dass Gegenargumente in die eigene Argumentation mit einbezogen werden können, um sie sodann zu entkräften (vgl. Implizite Merkmale im Lehrwerk DE7). Die Tabelle 70 zeigt dabei an, dass das Muster Frei-Linear-Plus am häufigsten verwendet werden soll. Im Lehrwerk für die 7. Jahrgangsstufe werden die Muster Frei-Kontrovers (FK) und textgebundene Erörterung (TGA) nicht verwendet. Eine Liste mit den sprachlichen Mitteln befindet sich im Anhang.

Im Lehrwerk für die 9. Jahrgangsstufe kommen die Textmuster FK und TGA hinzu.

Tabelle 71: Explizite Thematisierung der Textsorte, des Textmusters und von SMP in DE9

Textsorte	Fundorte der expliziten Thematisierung	abs.
Freie Erörterung	S. 34, 35, 36, 37, 331	10
Textgebundene Erörterung	S. 43, 44, 45, 310, 332	
Argumentation	S. 31, 330	2
Zusammenfassung eines Sachtextes	S. 167, 333	2
Zu informierenden Texten Stellung nehmen	S. 174	1
Bewerbungsschreiben	S.334	

Tabelle 72: Explizite Thematisierung des Textmusters und Beschreibung der Textsorte DE9

Textsorte	Fundort der expliziten Thematisierung	abs.
Interpretation einer Parabel	S. 25	9
Interpretation eines Erzähltextes	S. 190, 354, 355	
Interpretation eines Gedichts	S. 262, 263, 264, 265, 266	
Bericht/Zeitungsbericht	S. 16, 217, 297, 359	4
Protokoll	S. 51, 52, 332	3
Bewerbungsmappe/Lebenslauf	S. 70, 333, 334	3
Analyse eines Gedichts	S. 259, 357	2
Debatte	S. 49, 50	2
Statement	S. 51, 330	2
Praktikumsbericht	S. 73	1
Glosse	S. 128	1
Inhaltsangabe eines Erzähltextes	S. 333	1

Auch andere Textsorten werden im Lehrwerk behandelt, aber nicht bei allen werden sprachliche Mittel angeführt oder das Textmuster thematisiert. Es scheint, dass ein Schwerpunkt im Fach *Deutsch* im Jahrgang 9 auf den Textsorten *Interpretation* und *Erörterung* liegt. Es muss natürlich bedacht werden, dass es sich hierbei lediglich um die Analyse eines Lehrwerkes handelt. Zudem ist auffällig, dass nur für die Erörterung als die am meisten explizit thematisierte Textsorte sprachliche Mittel (Prozeduren) angeführt werden.

Tabelle 73: Muster und sprachliche Mittel im Lehrwerk 9. Jahrgangsstufe Deutsch

Muster	fl	FL	fk	FK	tgi	TGI	tga	TGA	dt	DT6	g	G	smp	u
Anzahl	184	3	18	4	2	6	2	3	1	18	3	1	16	111

Frei-Linear wurde 184 Mal codiert (vgl. Tab. 73). Diese hohe Anzahl liegt in der Definition des Lehrwerks begründet. Im Lehrwerk 9 wird die lineare von der dialektischen Erörterung abgegrenzt. Das Muster umfasst eine Einleitung, in der das Problem/die vertretene These benannt wird. Im Hauptteil werden die Argumente und Beispiele, die die These stützen, steigernd aufgeführt. Der Schluss umfasst eine Zusammenfassung oder einen Wunsch:

Die lineare Erörterung vertritt oder verwirft eine These. Die gewählte Position wird beibehalten, Gegenargumente werden nicht genannt. Eine lineare Erörterung ist so aufgebaut: Die Einleitung soll Interesse wecken und der Leserin oder dem Leser das Problem, um das es geht, oder die These, die vertreten werden soll, nahebringen. Dazu kann man: von einem konkreten Fall ausgehen (eigenen Erfahrung, Zeitungsmeldung), die allgemeine Bedeutung des Problems aufzeigen oder das Problem in einen aktuellen Zusammenhang stellen. Hier werden auch schwierige Begriffe, die zum Verständnis nötig sind, geklärt. Der Hauptteil bringt die Argumente, die die These stützen (überprüfbare Fakten, Beobachtungen, und Erfahrungen, allgemein anerkannte Grundsätze, Normen), in steigernder Reihenfolge. Zum Schluss hin nähert man sich dem stärksten Argument. Jedes Argument muss durch einen Beleg untermauert sein, z. B. durch ein Beispiel oder Zitat. Der Schluss soll den Gedankengang abrunden. Hier kann man eine Aufforderung oder einen persönlichen Wunsch nennen oder einen Ausblick geben auf verwandte Themen oder zukünftige Entwicklungen. (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE9, S. 331)

Einige Operatoren oder Fragen können als Signal für eine lineare Erörterung im Sinne des Lehrwerks angesehen werden. Entsprechend wurden die Operatoren *Begründen*, *Untersuchen*, *Aufzeigen*, *Erklären* und *W-Fragen* als *fl [-explizit]* codiert. Dies erklärt die hohe Anzahl an *fl [-explizit]-Mustern*.

Auch *Diskutieren* und *Diskussion führen* wurden als *fl [-explizit]* codiert, da im Lehrwerk erläutert wird, dass ein Bestandteil einer Diskussion eine Argumentation sei, die aus einer These, Argumenten und Beispielen bestünde (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE9). Der Operatoren *Diskutieren* wurde im Lehrwerk immer in der 2. Person Plural verwendet, weshalb bei allen Aufgaben *fl [-expli-*

zit] codiert wurde. Nur in einer Aufgabenstellung wurden Pro- und Kontraargumente explizit benannt (Lehrwerksanalyse DE9, Index 19), hier wurde entsprechend FK [+explizit] codiert.

Die dialektische Erörterung (Muster *FK +explizit*) wird im Lehrwerk folgendermaßen dargestellt:

Die dialektische (Pro- und Kontra-) Erörterung: In der so genannten dialektischen Erörterung werden die Gründe, die für eine These sprechen, und die Gründe, die gegen die Position sprechen, gegeneinander abgewogen, und so wird eine eigene Meinung herausgearbeitet. Durch schlüssiges Argumentieren wird das Urteil überzeugend begründet. Für die dialektische Form der Erörterung gilt grundsätzlich der gleiche Aufbau wie für die lineare Erörterung: Einleitung – Hauptteil – Schluss. Der Hauptteil enthält den Argumentationsgang. Der Hauptteil der dialektischen Erörterung kann nach dem Sanduhr-Prinzip (erst werden die Argumente der Gegenposition in fallender, dann die der eigenen Position in steigender Reihenfolge genannt) oder nach dem Pingpong-Prinzip (Argumente und Gegenargumente folgen unmittelbar aufeinander) aufgebaut sein. (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE9, S. 331-332)

Auf ein solches Muster weisen laut Lehrwerk verschiedene Operatoren hin. Entsprechend wurden die Operatoren *Stellung nehmen*, *Diskutieren* (2. Ps. Sg.), *Für und Wider Erörtern*, *Auseinandersetzen mit* und *Entweder-oder Fragen* entsprechend mit *fk [-explizit]* codiert. Es muss jedoch angemerkt werden, dass der Operator *Diskutieren* (2. Ps. Sg.) in dieser Form im Lehrwerk nicht verwendet wird.

Drei Mal soll beim Operator *Erörtern* frei-kontrovers erörtert werden (Index 99; 110; 355) und drei Mal frei-linear (Lehrwerksanalyse DE9, Index 23; 101; 119). Die Aufgabenstellungen mit *Erörtern fl [-explizit]* weisen alle einen Nebensatz auf, der durch die Konjunktion *ob* eingeleitet wird: „Erörtert, ob ihr eine Hausordnung unterschreiben würdet, in der nebenstehender Passus enthalten ist. (Index 23). Nur einmal wurde bei einer Entscheidungsfrage der Operator *Erörtern* *fk [+explizit]* codiert: „Darf man bestehende Kunst übermalen? Erörtert, ob man ein Kunstprojekt am Bau einfach verändern darf oder ob das nach § 14 UrhG verboten ist.“ (Lehrwerksanalyse DE9, Index 355). In dieser Aufgabenstellung wurde die Fragestellung umformuliert und eine Entweder-Oder-Frage/Alternativfrage gestellt.

Im Lehrwerk für die 9. Jahrgangsstufe wird zudem die textgebundene Erörterung erläutert:

Bei einer textgebundenen Erörterung geht es nicht wie bei einer Pro- und Kontra-Erörterung darum, eigene Argumente gegeneinander abzuwägen, sondern, darum, auf Argumente, Beispiele und Belege, die in einem Text vorgegeben sind, mit eigenen Argumenten zu reagieren. Daher ist es notwendig, zuerst den Text zu analysieren und den Argumentationsaufbau herauszuarbeiten. (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE9, S. 42)

Nach der Zusammenfassung der Argumentation des Textes verlangt die textgebundene Erörterung, eine ausführliche und kritische Auseinandersetzung mit den zentralen Argumenten. (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE9, S. 43)

Aufbau einer textgebundenen Erörterung: 1. Einleitung im Einleitungssatz Autor/in, Titel des Textes und Thema nennen, gegebenenfalls aktuellen Bezug des Themas herstellen. 2. Hauptteil a) Analyse des Textes: den Text knapp zusammenfassen (Tempus: Präsens), dabei die zentrale Problemstellung wiedergeben, Argumentationsstruktur und sprachliche Mittel des Textes analysieren. B) Erörterung der Argumente im Text: zu den Hauptargumenten des Textes Stellung nehmen, dabei teilweise oder völlige Zustimmung oder Widerspruch begründet darlegen, eigene Beispiele und Erläuterungen für und wider die Argumente formulieren. 3. Schlussteil: die wichtigsten Argumente zusammenfassen und daraus die eigene Position ableiten, auf das Thema bezogene Aufforderung oder persönlichen Wunsch formulieren; auf verwandte Themen verweisen oder zukünftige Entwicklung aufzeigen. (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE9, S. 45)

Zwei Mal soll eine textgebundene Erörterung verfasst werden (DE9, Index 42; 43). In beiden Fällen wird der Operator *Erörterung verfassen/formulieren* verwendet.

Im Oberstufenlehrwerk sind die meisten Aufgaben unbestimmt hinsichtlich des zu realisierenden Textmusters (69,01%). 18,52% der erfassten Aufgaben geben einen expliziten Hinweis auf das zu realisierende Textmuster. Die restlichen Aufgaben geben aufgrund des Operators einen impliziten Hinweis auf das zu realisierende Textmuster.

Die Textstruktur bei einer freien Erörterung ist laut Lehrwerk wie folgt:

Struktur einer Erörterung: Die Argumente für und gegen Ihre Position können Sie unterschiedlich anordnen, z.B.: - erst die Argumente, Belege, Beispiele anführen, die Ihrer Position widersprechen, und dann Argumente anführen, die diese Gegenposition entkräften, - oder Argumente, Belege und Beispiele für und gegen Ihre Position im Wechsel anführen, wobei Gegenpositionen jeweils sofort entkräftet werden. (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE12, S. 123)

Auf S. 272 werden diese beiden Muster als Sanduhr-Prinzip und als Pingpong-Prinzip bezeichnet. Zudem wird auf dieser Seite auch noch ein drittes Muster für eine freie Erörterung angeführt:

Model I: Linearer Aufbau: Sie reihen die Argumente für Ihre Position aneinander. Dabei sollten Sie darauf achten, auch mögliche Gegenargumente zu entkräften. Sie können die Argumente so ordnen, dass sich eine Steigerung ergibt, das Ihrer Ansicht nach stichhaltigste Argument also am Ende Ihrer Argumentation steht. Es ist aber je nach Situation auch möglich, das stärkste Argument am Anfang zu nennen. (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE12, S. 272)

Für eine Textgebundene Erörterung gibt es laut Lehrwerk unterschiedliche Strukturierungsmöglichkeiten:

Die textgebundene Erörterung stellt dar, auf welche Weise ein Text ein Problem aufwirft und erschließt. Erfasst werden sollten die zentrale Problemstellung des Textes, der gedankliche Zusammenhang der Thesen, Argumente, Erläuterungen und Beispiele, außerdem die Struktur des Textes und ggfs. auch seine sprachlich-rhetorische Gestaltung (Argumentationsstruktur). An die Analyse der Textvorlage schließt sich in der Regel eine zweite Aufgabe an, in der Sie aufgefordert werden, auf der Grundlage eigener Kenntnisse (z. B. aus dem Unter-

richt) zu einer aus dem Text abgeleiteten Problemstellung eine eigene Stellungnahme zu entwickeln. Diese soll bestimmten Argumentationsstandards entsprechen. (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE12, S. 270)

Zu diesem zweiten Teil wird sodann ausgeführt:

In einer Erörterung können Sie mit einem vorgelegten Text auf unterschiedliche Weise umgehen, um einen eigenständigen Gedankengang zu entwickeln:

Grundtyp I: Begründeter Widerspruch/kritische Distanzierung [...]
Grundtyp II: Teilweise Übereinstimmung [...]
Grundtyp III: Begründete Zustimmung [...] (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE12, S. 271)

Zudem weist das Lehrwerk sprachliche Mittel/Formulierungshilfen für diese Textsorte aus (vgl. Sprachliche Mittel im Lehrwerk DE12). Wenn in der Aufgabenstellung kein impliziter oder expliziter Verweis auf eine Textgrundlage vorliegt, wird beim Operator *Erörtern* aufgrund der vorherigen Ausführungen *fk*, *smp* [-explizit] codiert.

Erörtern als Operator wird im Lehrwerk 17 Mal verwendet. Neun Mal wurde *TGA* [+explizit] codiert. Eine Beispielaufgabe hierfür lautet:

Formulieren Sie zentrale Thesen des Textes zum Thema "Lyrik" und erörtern Sie diese kritisch. Belegen Sie Ihre Meinung mit eigenen Erfahrungen und Beobachtungen zur Lyrik Ihrer Umwelt. (Lehrwerksanalyse DE12; Index 267)

Acht Mal wurde beim Operator *Erörtern* *fk* [-explizit] codiert. Eine Beispielaufgabe hierfür lautet: „Erörtern Sie, welchen Unterschied es macht, ob der Autor eines literarischen Werks bekannt ist oder ein Werk anonym überliefert ist.“ (Lehrwerksanalyse DE12; Index 531).

Der Operator *Begründen* wird im Lehrwerk DE12 47 Mal verwendet. 38 Mal wurde *fl* [-explizit] codiert, weil in der Aufgabenstellung deutlich gemacht wird, dass die eigene Meinung begründet werden soll. Wenn dies nicht deutlich wird, wurde die Aufgabe als unspezifisch hinsichtlich des zu realisierenden Textmusters gewertet (sieben Aufgabenstellungen mit dem Operator sind unspezifisch hinsichtlich des Musters). Eine Beispielaufgabe hierfür lautet: „Begründen Sie, ob die vier Redehaltungen zu einer Abiturrede passen“ (Lehrwerksanalyse DE12, Index 417). Eine Aufgabenstellung wurde mit *TGA* [+explizit] codiert:

Ist Goebbels' Selbsteinschätzung seiner Rede als "rhetorisches Glanzstück" berechtigt? Wie funktioniert seine Demagogie? Begründen Sie ihre Meinung auf Grundlage einer Untersuchung der eingesetzten Strategien der Beeinflussung (Information) und der verwendeten rhetorischen Mittel (S.200-202). Beachten Sie auch die Funktion und Ausgestaltung der Frageform im letzten Teil der Rede. (Lehrwerksanalyse DE12; Index 399)

8.3.4.3.2 MUSTER und SPRACHLICHE MITTEL in Biologielehrwerken

Im Lehrwerk für die 7. Jahrgangsstufe wird der Operator *ethische Bewertung durchführen* ein Mal verwendet (Index 284) und in der Aufgabenstellung wird

auch explizit auf die neun Schritte der Neun-Schritt-Methode verwiesen. *Frei-Linear [+explizit]* wurde 17 Mal codiert, *fl [-explizit]* drei Mal (vgl. Tab. 74).

Tabelle 74: Absolute Häufigkeit der Textmuster in Lehrwerken Biologie

Lehrwerk	fl	FL	nsm	NSM	ssm	SSM
7	3	17	4	1	--	--
9	2	6	--	--	6	--
12	1	--	5	1	--	--

Im Lehrwerk für die 9. Jahrgangsstufe wird die Sieben-Schritt-Methode für das Bewerten vorgeschlagen. Beim Operator *Bewerten* wurde deshalb *ssm [-explizit]* codiert. Es gibt jedoch in den Aufgabenstellungen keinen expliziten Hinweis auf die Schrittfolge. *Frei-Linear [+explizit]* wurde sechs Mal codiert, *fl [-explizit]* zwei Mal (Index 9; 101) und ein Mal *FK [+explizit]* (Index 330). Zwei Mal wurde *TGA [+explizit]* codiert, da ein Text und die darin abgebildete Argumentation erfasst und dazu Stellung genommen werden sollen (Index 331; 356). Ansonsten geben die meisten Aufgaben keine Hinweise auf die Textstruktur.

Ein Mal wird im Lehrwerk für die 12. Jahrgangsstufe der Operator *eine ethische Bewertung durchführen* genutzt (BIO12, Index 110). Dabei wird explizit auf die neun Schritte der Neun-Schritt-Methode verwiesen. Der Operator *Bewerten* wird darüber hinaus vier Mal verwendet, allerdings immer ohne den Zusatz „ethisch“. Trotzdem wurde in diesen Fällen *nsm [-explizit]* aufgrund des Operators codiert, da in den Erläuterungen zur Methode auch das Handlungsverb und nicht nur das Substantiv mit attributiver Spezifizierung verwendet wird. Ansonsten gibt es in den Lehrwerksaufgaben nur eine Aufgabe, die als *fl [-explizit]* codiert wurde, da eine eigene Entscheidung begründet werden soll (BIO12; Index 61). Alle anderen Aufgabenstellungen geben keine Textmusterhinweise.

Sprachliche Mittel werden in allen Lehrwerken nicht thematisiert.

8.3.4.3.3 MUSTER und SPRACHLICHE MITTEL in Geschichtslehrwerken

Da die Operatoren und Textsorten im Lehrwerk 7 nicht definiert werden, wurde nur elf Mal das Muster *FL [+explizit]* codiert. Die entsprechend codierten Aufgabenstellungen fordern die Schüler*innen auf, die eigene Meinung zu begründen. Im Lehrwerk der 9. Jahrgangsstufe wurde das Muster nur sieben Mal codiert.

Im Lehrwerk für die Oberstufe wurden mehr Textmuster codiert. Allerdings sind auch hier über die Hälfte der Aufgabenstellungen unspezifisch hinsichtlich des Textmusters (58,58%). Die Variablen *fl* und *fk [-explizit]* wurden bei den Operatoren *Auseinandersetzen/Diskutieren* codiert, da im Lehrwerk erläutert wird, dass bei den Operatoren der „Aufbau der Argumentation dialektisch oder steigend“ (GE12, S. 479) sein kann. Es wurden auch noch andere Aufgaben mit

diesen Mustern codiert. Dies wurde immer getan, wenn in den Aufgabenstellungen auch die Operatoren *Diskutieren* oder *Auseinandersetzen* verwendet werden, wie z. B. bei der folgenden Aufgabenstellung mit dem Operator *Gutachten entwerfen*:

In das „Memory of the World Programme“ der UNESCO werden hervorragende Dokumente oder Sammlungen aufgenommen, die die Menschheit vor einem nachhaltigen Gedächtnisverlust bewahren können. Diskutieren Sie, ob die Schlussakte der Wiener Friedensordnung in dieses Programm aufgenommen werden sollte. Entwerfen Sie ein Gutachten, in dem Sie sich begründet für oder gegen die Aufnahme der Schlussakte der Wiener Friedensordnung in dieses Programm entscheiden. [III] (Lehrwerksanalyse GE12; Index 433)

TGA [+explizit] wurde bei den Aufgaben aus dem Lehrwerk für die Oberstufe öfter codiert, da in mehreren Aufgabenstellungen die Schüler*innen aufgefordert werden eine fremde Argumentation zu analysieren und zu dieser Stellung zu nehmen. Eine Beispielaufgabe hierzu lautet:

Analysieren Sie die Position Gerhard A. Ritters zu den Folgen der Einheit (D 1) und nehmen Sie begründet dazu Stellung. [II]/[III] (Lehrwerksanalyse GE12; Index 389)

TGI [+explizit] wurde immer dann codiert, wenn in der Aufgabenstellung explizit auf die drei Schritte einer Interpretation im Sinne des Lehrwerks verwiesen wurde (Analyse, Erläuterung, Beurteilung) und *tgi [-explizit]* wurde codiert beim Operator *Interpretieren*.

Stellung nehmen, *Beurteilen* und *Bewerten* wurden zum Teil mit *fk [-explizit]* codiert. *Beurteilen* wurde allerdings nicht mit *fk [-explizit]* codiert, wenn in der Aufgabenstellung steht, dass eine Argumentation dargelegt und sodann beurteilt werden soll. Hier wurde dann *TGA [+explizit]* codiert. Dies wurde bei vier Aufgabenstellungen (von insgesamt 39 Aufgaben) mit dem Operator *Beurteilen* codiert. Bei einer Aufgabenstellung mit dem Operator *Bewerten* und bei vier Aufgabenstellungen mit dem Operator *Stellung nehmen* wurde ebenfalls *TGA [#explizit]* codiert. *TGI [+explizit]* wurde codiert, wenn auf die drei Schritte der Interpretation hingewiesen wurde. Dies traf auf sieben Aufgaben mit dem Operator *Beurteilen* zu, bei fünf Aufgaben mit dem Operator *Bewerten*.

Sprachliche Mittel werden in allen Lehrwerken nicht thematisiert. Im Oberstufenlehrwerk wird nur ausgeführt, dass bei einem (Wert-)urteil keine Formulierungen wie: „Meine Meinung dazu lautet.../Meiner Meinung nach...“ (Implizite Merkmale im Lehrwerk GE12, S. 472) verwendet werden sollten.

Insgesamt muss jedoch auch beim Lehrwerk für die Oberstufe eine Unsicherheit hinsichtlich der Muster angemerkt werden, da in vielen Aufgabenstellungen drei oder mehr Operatoren verwendet werden und die Abgrenzung von *Beurteilen* und *Bewerten* im Lehrwerk nicht eindeutig ist.

8.3.5 Vergleich der internen Merkmale

In *Deutsch* sind in allen eingesetzten Lehrwerken über zehn Prozent der Aufgaben spezifisch hinsichtlich der Medialität. In den Lehrwerken der Fächer *Biologie* und *Geschichte* trifft dies nur auf das Lehrwerk BIO7 noch zu. Insgesamt muss jedoch festgestellt werden, dass die Aufgabenstellungen meistens unspezifisch hinsichtlich der Medialität sind. In den Biologielehrwerken nimmt die Unspezifität bis zur Oberstufe hin zu und erreicht dort fast einen Wert von 100 %. Im Fach *Geschichte* ist die Tendenz gegensätzlich. Die Aufgaben, die die Medialität angeben, nehmen zur Oberstufe hin zu. Bei den Operatoren *Erörtern* und *Diskutieren* kann jedoch im Fächervergleich festgestellt werden, dass im Fach *Deutsch* *Diskutieren* eher mündlich konzeptualisiert wird und *Erörtern* - zumindest im Lehrwerk DE9 - als eine schriftlich auszuführende Handlung gefasst wird. Im Fach *Biologie* werden im Lehrwerk 7 die Handlungen *Erörtern*, *Diskutieren* und *Ethisch Bewerten* eher mündlich konzeptualisiert. Im Fach *Geschichte* sind in allen Lehrwerken hinsichtlich der Operatoren *Erörtern* und *Diskutieren* kaum Hinweise gegeben, die eine Konzeptualisierung der Medialität zulassen. Hinsichtlich der Textmerkmale ergibt sich im Lehrwerk 9 des Faches *Deutsch* folgende Konzeptualisierung (vgl. Abb. 43):

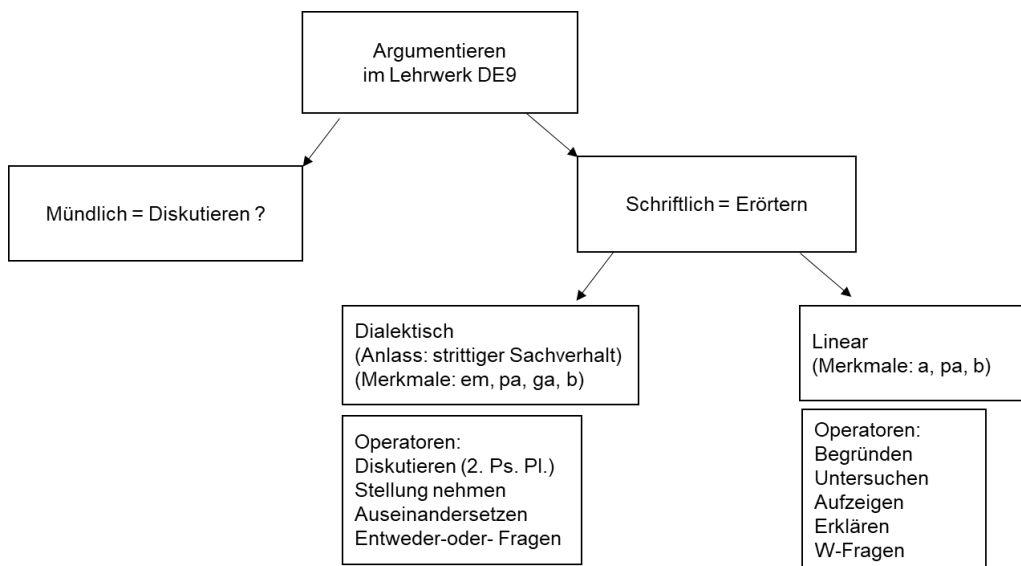


Abbildung 43: Konzeptualisierung des Argumentierens im Lehrwerk DE9

So ein Konzeptualisierungsversuch kann für die Lehrwerke der Fächer *Biologie* und *Geschichte* nicht vorgenommen werden.

9 Argumentieren im Sinne der Lehrer*innen (Lehrerdimension)

Die Lehrerdaten setzen sich unter anderem aus Aufgaben, Erwartungshorizonten und Lehrerkommentaren zusammen. Alle erfassten Aufgaben sind Leistungsaufgaben. Die Schreibaufgaben wurden im Rahmen von Klausuren oder im Rahmen von benoteten Hausaufgaben von den Lehrpersonen erstellt.

Es ist zu beachten, dass bei der Untersuchung die Urteilskompetenz der Lehrkräfte nicht im Vordergrund steht, sondern Aufgaben, Erwartungshorizonte und Kommentare der Lehrkräfte lediglich als Indiz für die lehrerseitigen Konzeptualisierungen genutzt wurden.

Zunächst gilt es, mittels der Schreibaufgaben, die jeweils im realen Unterrichtsdiskurs in den drei Fächern gestellt wurden – und somit dem Habitus des Faches entstammen – die Merkmale des Schreibauftrages zu bestimmen. Da nicht immer alle Merkmale aus den Schreibaufgaben erschlossen werden können, dienen die Lehrerkommentare und die Erwartungshorizonte als weiter Kontext bei der Analyse. Bei der Analyse wurde deshalb unterschieden, ob die verschiedenen Merkmale explizit in der Aufgabenstellung erwähnt wurden oder sie durch den weiteren Kontext erschlossen wurden. Das Merkmal *[+explizit]* wurde durch die Großschreibung der Kategorie, das Merkmal *[-explizit]* hingegen durch die Kleinschreibung kodiert. Implizit wird in der Regel codiert, wenn die Merkmale nicht in der Aufgabenstellung, sondern in den Erwartungshorizonten oder den Kommentaren expliziert werden. Dies wird in den Tabellen aber auch nochmal durch die Anführung der Fundstelle mittels Fußnoten kenntlich gemacht. Alle Erwartungshorizonte und Kommentare werden zum Zweck der Transparenz im Anhang nach Lehrer*innenkürzel und Fach sowie Klasse sortiert aufgeführt.

Die Analyse der Erwartungshorizonte (EWH) wurde satzweise vorgenommen. Die einzelnen Sätze wurden in Anlehnung an das Vorgehen bei der Lehrwerksanalyse hinsichtlich der expliziten oder impliziten Hinweise untersucht. Ermittelt wurden so Hinweise hinsichtlich des Anlasses/Impulses, der Funktion, des Adressaten, der Textmerkmale und der Textstruktur. Bei der Ermittlung der Textmerkmale gibt es eine Abweichung zu der Lehrwerksanalyse. Da die Mehrheit der EWH keine Textmerkmale explizit benennt, sondern Musterlösungen vorgibt, werden diese Musterlösungen hinsichtlich ihrer Formmerkmale analysiert, um das zugrundeliegende Textmerkmal ermitteln zu können. Die so ermittelten Merkmale sind aber alle lediglich implizit.

Als Aussagen (*a [-explizit]*) werden alle Sätze und elliptischen Konstruktionen kodiert, die keine explizite oder implizite Markierung der Meinungshaftigkeit aufweisen. Eine Meinung wird markiert, indem z. B. explizit von der (eigenen/persönlichen/individuellen) Meinung gesprochen wird, in der Äußerung ein Verb des Meinens/Denkens genutzt wird (z. B. ich finde, dass...) oder aber das Personalpronomen *Ich* genutzt wird. Als *pa [-explizit]* werden alle Sätze codiert, die

einen Grund durch einen Indikator, wie eine kausale Konjunktion (*da, weil* etc.) anzeigen und die auf eine Aussage oder eine Meinungsäußerung folgen.

Es wird in der Analyse der EWH zudem noch erfasst, ob die Merkmale inhaltlich frei (*frei [-explizit]*) sind oder aber durch die Lehrkraft vorgegeben (*vor [-explizit]*) werden. Frei sind die Merkmale, wenn die Lehrkräfte lediglich benennen, dass das Merkmal realisiert werden soll, aber inhaltlich nicht spezifizieren, wie es realisiert werden soll. Vorgegeben sind alle Musterlösungen.

Zusätzlich, zu den aus der Lehrwerksanalyse bereits bekannten Kategorien, werden die EWH noch hinsichtlich auszuführender Handlungen analysiert.

Die Medialität wurde nicht ermittelt, da alle Aufgaben schriftlich ausgeführt werden sollten. Als eine weitere Besonderheit (in Abweichung zur Lehrwerksanalyse) wurden alle Handlungsverben erfasst, die in den EWH genannt wurden, weil diese evtl. weitere Hinweise auf die erwartete Textstruktur geben können.

Bei der Analyse der Kommentare lässt sich zwischen Randkommentaren, Fehlerkorrekturen, Schlusskommentaren und Kommentaren im Erwartungshorizont (dazu zählen die Bepunktung und der verbale Kommentar) unterscheiden. Randkommentare sind in Anlehnung an Knorr (2011: 159), Kommentare, die sich auf eine konkrete Textstelle beziehen. Schlusskommentare sind hingegen Kommentare, die sich auf den gesamten Text beziehen. Fehlerkorrekturen werden im Schüler*innentext vorgenommen und beziehen sich in der Regel auf die rechtschriftliche und grammatikalische Richtigkeit. Entscheidend für die Aufgabenmerkmale sind die Randkommentare, die Schlusskommentare und die Kommentare im EWH. Die Fehlerkorrekturen wurden mittels einer Annotationsspur in EXMARaLDA transkribiert. Für die vorliegende Untersuchung sind diese Korrekturen auf der sprachlichen Oberfläche (Rechtschreibung, Grammatik) allerdings nicht ausschlaggebend und werden entsprechend nicht berücksichtigt.

Zudem muss angemerkt werden, dass nicht alle Lehrpersonen Kommentare verfasst haben. Es können also nicht immer Kommentare als weiter Kontext für die Analysen genutzt werden.

Die Analyse der Kommentare hinsichtlich der Aufgabenmerkmale wurde in Bezug zu den Schüler*innentexten durchgeführt. Die Schüler*innentexte wurden satzweise in Excel aufgeführt und die Randkommentare zu den jeweiligen Sätzen in den jeweiligen Zeilen hinzugefügt. Ausgewählt wurden nur die Randkommentare, die sich auf die Funktion, den Anlass, den Adressaten, die Textmerkmale und die Textstruktur beziehen. Zudem wurden Kommentare erfasst, die sich auf die Kohäsion des Textes beziehen. Unter den Schülertexten wurden sodann die Schlusskommentare (wenn vorhanden) und/oder die EWH mit den Kommentaren eingefügt und ebenfalls hinsichtlich der Kategorien analysiert.

Es ist anzumerken, dass bei der Analyse der Merkmale des Schreibauftrages (WAS, FÜR WEN, WOZU, WIE) zunächst von der durch das Schreibarrangement etablierten (meist fiktiven) Kommunikationssituation ausgegangen wird.

Diese konstruierte Kommunikationssituation wird allerdings durch die institutionellen Rahmenbedingungen beeinflusst. Wenn die Analyse der konstruierten Kommunikationssituation z. B. ergibt, dass es sich um ein personales Schreiben handelt, da kein konkreter Adressat in der Aufgabenstellung genannt wird, so wird diese konstruierte Situation durch die unterrichtlichen Rahmenbedingungen überformt.²⁰⁸ Winkler gibt an, dass „[a]ufgrund ihres Öffentlichkeits- und Institutionalierungsgrades [...] Argumentationen, die Schüler/innen im Schulunterricht führen, deshalb nie so aufrichtig sein wie private Argumentationen“ (2003, S. 32). Die Lehrperson wird u. a. durch die Beurteilungs- und Bewertungssituation zum Leser, mithin zum impliziten Adressaten der Schülertexte.

Zu den Schreibaufgaben ist allgemein zu beachten, dass es sich in allen Fällen um Leistungsaufgaben handelt. Die Texte wurden jedoch unter unterschiedlichen Bedingungen produziert. In GE7, GE9 und BIO7 wurden die Aufgaben als bewertete Hausaufgabe gestellt. Im Fach *Deutsch* wurden alle Aufgaben im Rahmen von Klassenarbeiten gestellt. In *Biologie* nur die Aufgaben der 9. und der 12. Jahrgangsstufe und in *Geschichte* sind nur die Oberstufenaufgaben Klausuraufgaben.

Des Weiteren ist anzumerken, dass die Lehrpersonen unterschiedliche Operatoren in ihren Aufgabenstellungen ausgewählt haben. So haben zum Beispiel im Jahrgang 7 die Lehrpersonen die Operatoren: *Erklären* (BIO), *Stellung nehmen* (GE) und *Leserbrief formulieren* (DE)²⁰⁹ verwendet. Dabei liegt die Vermutung nahe, dass unterschiedliche Operatoren zu unterschiedlichen Texten führen. Es war aber methodisch für die Studie wichtig, dass die Lehrkräfte aus ihrem professionellen Fachverständnis heraus Aufgabenstellungen eigenständig auswählten, die ihrer Ansicht nach die Schüler*innen zum Argumentieren anregen. Mit anderen Worten: Zentral war das Erfassen authentischer Aufgabenstellungen, um den fachlichen Habitus nicht zu verzerren oder anderweitig zu beeinflussen.

9.1 Argumentieren im Sinne der Deutschlehrkräfte

Im Folgenden soll nun ermittelt werden, welche Konzeptualisierung des Argumentierens die Lehrpersonen des Faches *Deutsch* in den verschiedenen Jahrgangsstufen haben. Dafür werden zunächst die Aufgaben, die Erwartungshorizonte und die Kommentare (Rand- und Schlusskommentare) betrachtet, um die Kategorien *WAS*, *WOZU*, *FÜR WEN* und *WIE* (Merkmale und Strukturen) zu bestimmen. Danach werden anhand der Daten jeweils der Wissensstand der

²⁰⁸ Ausgenommen sind die wenigen Situationen, in denen Schüler*innen tatsächlich nur für sich schreiben.

²⁰⁹ Im Fach *Deutsch* und im Fach *Biologie* werden zudem zwei als kognitiv zu bewertende Operatoren genutzt: *Denken* und *Beachten*. Diese Anweisungen dienen der Textplanung und werden deshalb nicht als zentraler Operator gewertet. Im Fach *Deutsch* sind zudem mehrere Teilaufgaben vorhanden. Die Aufgaben 1-2b dienen ebenfalls der Textplanung und sind nicht als zentrale Operatoren, sondern lediglich als Kontextinformation zu bewerten.

Interaktanten und der Wissensstatus des zu verhandelnden Wissens in den verschiedenen Aufgaben erfasst.

9.1.1 WAS, WOZU, FÜR WEN und WIE

Die Lehrpersonen im Fach *Deutsch* haben unterschiedliche Aufgaben zum Argumentieren gestellt. Alle Lehrpersonen haben aber Randkommentare genutzt und mithilfe ihres EWH die Texte beurteilt.

In der 7. Jahrgangsstufe lautet die Aufgabenstellung, einen Leserbrief für die Schülerzeitung zu verfassen (vgl. Tab. 75). Das Thema der Klausur lautet: *Schuluniform am eigenen Gymnasium: Ja oder Nein?* Die Nachschreibearbeit hatte die gleiche Aufgabenstellung, aber das Thema war: *Sportunterricht: Ja oder Nein?* I7Dw12 und I7Dm17 sind die beiden Schüler*innen, die die Nachschreibeklausur geschrieben haben. Der EWH ist in beiden Klausuren aber identisch.

Die Lehrperson des 7. Jahrgangs hat jeden Schüler*innentext (insg. 21) mit Randkommentaren versehen. Zudem hat die Lehrperson den EWH als Bewertungsraster genutzt und dort ebenfalls bei jedem*jeder Schüler*in Kommentare eingefügt. Dies hat sonst keine Lehrperson getan. Bei fünf Schüler*innen (B7Dm1, F7Dm3, F7Dm11, M7Dm18, T7Dm12) hat die Lehrperson zudem einen Schlusskommentar erstellt.

Tabelle 75: Analyse der Aufgabenstellungen von DE7_Buchholz

Jahrgang + Kürzel	Gekürzte Aufgabe	WAS	WOZU	FÜR WEN	Merk- male	Muster
DE7 Buchholz	1. Lies den Artikel „Keine Chance für Schlabberlook“ aus der Schülerzeitung.					
	2. SCHULUNIFORM AM [X Gymnasium] - JA ODER NEIN?					
	a) Sammle in der Pro- und Kontra-Tabelle Argumente für und gegen die Einführung einer Schuluniform. Beschrifte zuvor die Spalten, indem du das Thema jeweils als These formulierst.	F, ssv	ü ²¹⁰	A	EM, PA, GA, B	flp ²¹¹
	b) Bilde dir eine Meinung - entscheide dich also für oder gegen eine Schuluniform - und ergänze, wo es dir möglich ist, die Argumente					

²¹⁰ Im EWH DE7_Buchholz Index 20 steht, die Schüler*innen sollen ein „schlagkräftiges Argument zum Schluss“ nennen.

²¹¹ Im EWH DE7_Buchholz Index 16 steht, dass ein Gegenargument entkräftet werden soll.

		deiner Seite durch Beispiele. Schreibe sie unter die Tabelle.						
		c) Formuliere nun einen ausführlichen Leserbrief zu diesem Thema! Beachte den Aufbau!						
		1. Lies den Artikel „Sport ist Mord“ aus der Schülerzeitung.						
		2. UNTERRICHTSFACH SPORT – JA ODER NEIN?						
		a) Sammle in der Pro- und Kontra-Tabelle Argumente für und gegen das Unterrichtsfach Sport. Beschrifte zuvor die Spalten, indem du das Thema jeweils als These formulierst.						
DE7			F,	ü	A	EM,		
Buchholz	b)	Bilde dir eine Meinung – entscheide dich also für oder gegen Sport als Schulfach – und ergänze, wo es dir möglich ist, die Argumente deiner Seite durch Beispiele. Schreibe sie unter die Tabelle.	ssv			PA,	flp	
		c) Formuliere nun einen ausführlichen Leserbrief zu diesem Thema! Beachte den Aufbau!				GA, B		

Die ersten drei (Teil-)Aufgaben beider Aufgabenstellungen dienen der Entlastung bzw. Unterstützung des Schreibprozesses, insbesondere der Planungsphase. In den Aufgabenstellungen wird implizit deutlich, dass ein strittiger Sachverhalt (Schuluniformen an der eigenen Schule einführen – ja oder nein? Bzw. Sportunterricht – ja oder nein?) als Impuls/Anlass dient. Es wird explizit gemacht, dass der Leserbrief für die Schülerzeitung gedacht ist. Allerdings wird nicht expliziert, dass die Funktion des Leserbriefes *Überzeugen* sein soll. Dies wird aber im Erwartungshorizont kenntlich gemacht, wenn die Lehrperson angibt, dass ein „schlagkräftiges Argument am Schluss“ (EWH_DE7_Buchholz Index 20, s. Anhang) angeführt werden soll. Zudem wird im Randkommentar von einem Schüler*innentext (vgl. Kommentar-DE7_Buchholz, F7Dm2, Index 15) angemerkt: „sehr speziell: Überlege, wie viele Leser das überzeugen wird“.

Explizit werden in der Aufgabenstellung die zu realisierenden Textmerkmale genannt: Eigene Meinung, Pro-Argumente, Gegenargumente und Beispiele. Der Aufbau wird zwar angesprochen („Beachte den Aufbau!“), aber in der Auf-

gabenstellung nicht expliziert. Die Struktur wird jedoch im EWH deutlich. Gefordert ist die Struktur *Frei Linear Plus*, da lediglich ein Gegenargument genannt und entkräftet werden soll, um die eigene Position zu stärken. In den Kommentaren von Buchholz wird zudem deutlich, dass der Text auch formal strukturiert werden soll, hierfür sollen insbesondere Absätze genutzt werden (vgl. Randkommentar C7Dm8, Index 16). Ebenfalls wird durch die Kommentare deutlich, dass der Leserbrief so aufgebaut werden soll, dass nach der Betreffzeile, der Anrede und dem Einleitungssatz, mit dem ein Bezug zum Artikel und dem Thema hergestellt wird, die Meinung der Schüler*innen formuliert werden soll (vgl. Randkommentar F7Dm11, Index 7). Diese soll dann durch Pro-Argumente und Beispiele im Hauptteil gestützt werden. Ein Gegenargument soll lediglich genannt werden, um es dann zu entkräften. Im Schluss sollten die Schüler*innen die eigene Meinung nochmal zusammenfassen (vgl. Randkommentar F7Dm2, Index 28-29) und den Brief mit einer Grußformel beenden. Durch den Schlusskommentar zum Text F7Dm11, wird zudem deutlich, dass das argumentierende Schreiben im Rahmen eines Leserbriefes in der Jahrgangsstufe 7 kein Abwägen von Argumenten umfassen soll. So merkt Buchholz an:

Du schreibst keinen Leserbrief, wie wir ihn geübt haben, [X] sondern eine lineare Erörterung! Achte auf die unterschiedlichen Anforderungen dieser Textarten. Im Leserbrief entfällt der gesamte Teil der Gegenargumentation - du sollst lediglich einzelne Gegenargumente entkräften und ihnen direkt ein Argument, [NS] entgegensetzen, das deine Ansicht stützt [unleserlich] Achte bitte künftig darauf, nicht nur das Thema sondern auch die jeweilige Textsorte zu beachten. (Schlusskommentar F7Dm11, Index 1-10).

Ob die Anmerkung, F7Dm11 würde eine lineare Erörterung schreiben, zutrifft, ist fraglich. Da F7Dm11 im Text tatsächlich Pro- und Kontraargumente abwägt, um dann zu einem Fazit zu gelangen. Die Struktur ähnelt deshalb eher einer dialektischen Erörterung im Sinne des Lehrwerks der 9. Jahrgangsstufe.

Durch den EWH und die Kommentare der Lehrperson (Buchholz) konnten zudem sprachliche Mittel identifiziert werden, die nach der Lehrperson passend für einzelne Handlungen sind. Die eigene Meinung sollte nach der Lehrperson z. B. explizit durch das Personalpronomen *Ich* gekennzeichnet werden und durch ein Verb wie *finden* oder *meinen* (s. Anhang sprachliche Mittel_Buchholz_DE7). Die sprachlichen Mittel, die von der Lehrperson für einzelne Handlungen angegeben werden, sind ebenfalls im Anhang aufgeführt. Die Lehrperson Buchholz ist die einzige Lehrperson, die sprachliche Mittel angibt.

Die Lehrperson aus der Jahrgangsstufe 9 (Nordhorn) hat bei zwei Schüler*innen einen Schlusskommentar eingefügt. Bei E9Dm11 lautet der Kommentar „keine wirkliche Erörterung“ (Index 1) und bei L9Dw18: „stellt keine Erörterung dar!“ (Index 1). Bei allen 21 Texten wurden aber Randkommentare eingefügt und mittels des Kriterienrasters (EWH) die Textteile und Textmerkmale bepunktet und benotet.

Die Lehrperson Nordhorn hat als Aufgabe gestellt, eine textgebundene Erörterung zu verfassen (vgl. Tab. 76). Die Aufgabe wurde in drei Teilaufgaben unterteilt, die die Abschnitte des gesamten Textes darstellen. In der zweiten Aufgabe wird der Operator *Erörtern* genutzt.

Tabelle 76: Analyse der Aufgabenstellung von DE9_Nordhorn

Jahrgang + Kürzel	Aufgabe	WAS	WO ZU	FÜR WEN	Merkmale	Muster
DE9 Nordhorn	1. Stelle die Kerngedanken des Zeitungsartikels „Deutschlands fairste Maus“ von Heike Holdinghausen dar und erkläre, welche Absicht (Intention) der Text hat. 2. Erörtere dann am Beispiel der „fairen“ Maus, was für (pro) und was gegen (kontra) nachhaltig produzierte Computerprodukte spricht. 3. Ziehe zum Schluss ein Fazit.	ssv, f	e	p	em ²¹² , PA, GA, b ²¹³ , z ²¹⁴	TGA

Der zu verfassende Text dient dem Erkennen, und da kein Adressat benannt wird, handelt es sich um personales Schreiben. In diesem Fall wird jedoch das durch den Schreibauftrag konstruierte Setting des personalen Schreibens durch den Unterrichtsdiskurs überformt und die Lehrperson wird Leser*in des Textes. In der Aufgabenstellung werden nicht so viele Textmerkmale explizit gemacht wie in der Aufgabenstellung der 7. Jahrgangsstufe. Es wird lediglich expliziert, dass Pro- und Gegenargumente angeführt werden sollen. Im EWH Nordhorn wird aber deutlich, dass im Schlussteil eine eigene Meinung von den Schüler*innen formuliert werden soll und dass die Argumente jeweils mit Beispielen gestützt werden sollen. Die Mehrheit der Schüler*innen (17 von insgesamt 21) hat auf Ihrem Aufgabenblatt neben die Aufgabenstellung 3 zudem handschriftlich Folgendes notiert: Ergebnisse Erörterung + eigene Meinung. Vermutlich hat die Lehrperson dies zu Beginn der Arbeit noch mündlich erläutert.²¹⁵

Die meisten Anmerkungen in den Texten der Schüler*innen aus der 9. Jahrgangsstufe sind Fehlerkorrekturen. Die Randkommentare der Lehrperson Nordhorn, die erfasst wurden, beziehen sich ebenfalls hauptsächlich auf Oberflächenmerkmale. Sehr häufig kommentiert die Lehrperson, dass zu ungenau oder unklar formuliert wurde. Die Lehrperson merkt zudem in mehreren Texten

²¹² IM EWH DE9_Nordhorn Index 21 wird deutlich, dass die Schüler*innen im Schluss ihre „eigene Position“ zusammenfassen sollen.

²¹³ IM EWH DE9_Nordhorn Index 15 und 16 wird deutlich, dass im Text auch Beispiele angeführt werden sollen.

²¹⁴ Im Randkommentar DE9_Nordhorn_F9Dm10, Index 40 wird deutlich gemacht, dass ein Quellenbeleg, in Form einer Zeilenangabe fehlt.

²¹⁵ Hieran wird deutlich, wie wichtig auch der mündliche Unterrichtsdiskurs für die Rekonstruktion der Praktiken sein kann und in weiteren Studien auch berücksichtigt werden sollte.

an, dass Quellenbelege (in Form von Zeilenangaben) fehlen. Dies ist entsprechend ein Textmerkmal, das von der Lehrperson erwartet wurde, und entsprechend wurde dies in Tabelle 76 durch z [-explizit] gekennzeichnet.

Die Lehrperson aus der Oberstufe (Gifhorn) hat alle Schüler*innentexte mit einem Schlusskommentar und mit Randkommentaren versehen. Die Lehrperson stellt im Rahmen der Klausur zwei Aufgaben. In der zweiten Aufgabe wird der Operator *Erörtern* genutzt. Diese Aufgabenstellung wird im Folgenden analysiert. Und zu dieser Aufgabenstellung wurden auch die Schüler*innentexte erfasst. Die Lehrperson aus der 12. Jahrgangsstufe hat ebenfalls als Aufgabe gestellt (Aufgabe 2, vgl. Tab. 77), eine textgebundene Erörterung zu verfassen.

Tabelle 77: Analyse der Aufgabenstellung von DE12_Gifhorn

Jahrgang + Kürzel	Aufgabe	WAS	WOZU	FÜR WEN	Merkmale	Muster
DE12 Gifhorn	1. Analysieren Sie den Auszug aus Schillers Aufsatz „Die Schaubühne als moralische Anstalt betrachtet“. (34 Punkte)					
	2. Schiller spricht von der „Gerichtsbarkeit der Bühne“. Erörtern Sie auf der Basis der Frage, wer in „Faust“ oder „Nathan“ verurteilt bzw. freigesprochen werden soll und beurteilen Sie, inwieweit das Drama diesen Anspruch erfüllt. (38 Punkte)	F, as, ssv ²¹⁶	e	p	em, pa, ga, b, z ²¹⁷	TGA

Der Anlass ist auch ein strittiger Sachverhalt, da im Erwartungshorizont explizit benannt wird, dass es Pro- und Kontra-Argumente gibt. Die Aufgabenstellung macht deutlich, dass ein Sachtext (von Schiller) auf zwei literarische Texte (*Faust* und *Nathan der Weise*) bezogen werden soll. Der zu verfassende Text dient dem Erkennen und ist nicht explizit an einen Adressaten gerichtet. Das personale Schreiben wird durch das Setting jedoch überformt und die Lehrperson wird Leser*in des Textes. Zu realisierende Textmerkmale werden nicht expliziert. Im EWH wird jedoch deutlich, dass die Schüler*innen ihre Position klar benennen und begründen sollen (s. EWH_Gifhorn_DE12_Index 67-47). Sie sollen zudem laut EWH Pro- und Kontraargumente nennen (s. ebd. Index 49). Durch den EWH wird ferner die erwartete Textstruktur deutlich: Es soll zunächst

²¹⁶ Im EWH DE12_Gifhorn Index 3 wird deutlich, dass eine These als Ausgangspunkt dient.

²¹⁷ Im EWH DE12_Gifhorn werden die zu realisierenden Textmerkmale expliziert: Eigene Meinung (Index 46-47), Proargumente und Gegenargumente (Index 49), Beispiele (Index 46), Zeilenangaben (Index 25).

eine Überleitung formuliert werden (ebd. Index 37). Danach sollen zentrale Aspekte für die Erörterung genannt werden (Index 40). Die eigene Position soll als drittes Merkmal benannt und begründet werden (Index 46-47), bevor als viertes die zentralen Argumente des Sachtextes benannt werden (Index 48) und so dann soll Pro und Kontra erörtert werden, ob die These des Sachtextes auf die Dramen zutrifft (Index 49). Abschließend soll ein begründetes Urteil formuliert werden (Index 72). Auch bei dieser Aufgabenstellung wird zudem von der Lehrperson implizit erwartet, dass die Schüler*innen Aussagen durch Zitate belegen (Index 76). In dem Schlusskommentar von A12Dw7 schreibt die Lehrperson Gifhorn, dass der Text „schlüssig und überzeugend“ (Index 1) ausfällt. Dies ist auch der Text, der am besten bewertet wurde. Dies würde dafür sprechen, auch die Funktion nicht als Erkennen, sondern als Überzeugen zu werten. Allerdings ist dies der einzige Kommentar, der „überzeugend“ erwähnt. Die meisten Kommentare (Rand- und Schlusskommentare) der Lehrperson Gifhorn beziehen sich auf die inhaltliche Korrektheit und die sprachliche Formulierungsleistung. Sehr oft sind Aussagen als unklar markiert und es wird von der Lehrperson gefordert, Aspekte genauer zu erläutern (wie z.B. im Schlusskommentar von S12Dw18).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Explizitheit der einzelnen Merkmale zur Oberstufe hin abnimmt. Zudem soll es sich bei den argumentativen Produkten in der Jahrgangsstufe 9 und 12, anders als in der Jahrgangsstufe 7, um heuristische (dem Erkennen dienende) und nicht adressatenbezogene Schreibprodukte handeln. In den Aufgabenstellungen der Jahrgangsstufe 7 und der Jahrgangsstufe 9 ist der Impuls ein strittiger Sachverhalt und in beiden Aufgabenstellungen wird dies auch expliziert. In der Aufgabenstellung der Jahrgangsstufe 12 wird die Strittigkeit erst durch den EWH deutlich, da hier von Pro- und Kontra-Argumenten zu der These, dass die Werke *Faust* und *Nathan der Weise* den Anspruch der moralischen Erziehung erfüllen, gesprochen wird.

9.1.2 Kontext: Wissensstand und Wissensstatus

In einem zweiten Analyseschritt sollen nun der Wissensstand und der Wissensstatus bestimmt werden.

In beiden Aufgabenstellungen der Jahrgangsstufe 7 soll Erfüllungswissen verhandelt werden, da das Wissen um das Einführen einer Schuluniform an einem bestimmten Gymnasium bzw. das Abschaffen des Sportunterrichts nicht als „vorfindlich“ (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997a: 619) zu betrachten ist. Dabei sind die Sender (Schüler*innen) als wissend anzusehen, weil das Wissen über die Einführung von Schuluniformen bzw. das Abschaffen des Sportunterrichts nicht vorfindlich ist, sondern die Einführung/Abschaffung erst herbeigeführt werden soll oder eben nicht. Dies bedeutet, dass die Lehrperson nicht wissen kann, welche Position die Schüler*innen vertreten, und die Lehrperson gibt es im EWH auch nicht vor. Die Erwartungen beziehen sich lediglich auf strukturelle, aber nicht auf inhaltliche Textmerkmale. Funktional betrachtet soll im Fach

Deutsch ein Leser überzeugt²¹⁸ werden, kognitiv und evtl. auch handlungsbezogen den Sachverhaltsentwurf gedanklich nachzuvollziehen bzw. diesem zustimmen.

Auch in der Jahrgangsstufe 9 wird Erfüllungswissen verhandelt, da die Nachhaltigkeit von elektronischen Geräten ein strittiges Thema ist, was implizit durch das Anführen von Pro- und Kontraargumenten deutlich gemacht wird. Sender sind wissend, weil es unterschiedliche Möglichkeiten der Positionierung gibt und diese durch die Lehrperson (z.B. im EWH oder den Kommentaren) nicht eingeschränkt werden. Entsprechend ist die Lehrperson in diesem Fall unwissend hinsichtlich des zu verhandelnden Wissens.

In Jahrgangsstufe 12 wird auch Erfüllungswissen verhandelt, da das Wissen um das Zutreffen der Sachtextthese auf die beiden literarischen Werke umstritten ist. So gibt es laut EWH sowohl Argumente für das Zutreffen der These als auch dagegen. Allerdings werden Aussagen, Argumente und Kontraargumente im EWH von der Lehrperson inhaltlich vorgegeben. Dies führt dazu, dass die Schüler*innen unwissend sind und die Lehrperson wissend ist.

9.1.3 Zusammenfassung

In Tabelle 78 sind als Zwischenfazit die externen Merkmale Anlass, Wissensstatus, Wissensstand und Funktion für das Fach *Deutsch* nach Jahrgangsstufen differenziert festgehalten. Für alle Lehrpersonen scheint ein strittiger Sachverhalt als Anlass für das Argumentieren wichtig zu sein. Zudem wird in allen Jahrgangsstufen Erfüllungswissen verhandelt. Wissen, das strittig und nicht vorfindlich ist. Einen Unterschied gibt es jedoch in der Funktion des Argumentierens. Während das Argumentieren in Stufe 7 dem Überzeugen eines Adressaten dient. Dient das Argumentieren in Jahrgangsstufe 9 und 12 dem personalen Erkennen.²¹⁹ Zudem liegt ein Unterschied im Wissensstand. In der Oberstufe steht das Wissen der Schüler*innen auf dem Prüfstand. Die Lehrperson hat hier die möglichen Aussagen und Gründe vorgegeben, weshalb die Schüler*innen „unwissend“ sind; die Lehrperson aber wissend ist.

Tabelle 78: Zusammenfassung Wissensstand, Wissensstatus und Funktion in den Lehrer*innenaufgaben im Fach Deutsch

	DE7	DE9	DE12
Anlass/Impuls	ssv	ssv	ssv
Wissensstand Emittent	w ²²⁰	w	u
Wissensstand Rezipient	u	u	w
Wissensstatus	ew	ew	ew
Funktion	ü	e	e

²¹⁸ Dieses implizite Merkmal wird durch den Erwartungshorizont deutlich: „Du ordnest deine Argumente innerhalb des Leserbriefes sinnvoll an. (z. B. schlagkräftiges Argument am Schluss.)“ (EWH_Buchholz7; Index 19-20).

²¹⁹ In beiden Fällen wird kein expliziter Adressat in der Aufgabenstellung genannt.

²²⁰ vgl. Tab. 2, Analyseschritt 2 und 3.

Die internen Textmerkmale, die die Lehrpersonen beim Argumentieren erwarten, ähneln sich in allen Jahrgangsstufen. Argumentieren im Sinne der Deutschlehrkräfte scheint sich aus einer eigenen Meinung, Pro- und Kontraargumenten und Beispielen zusammenzusetzen, wobei die Struktur in der Jahrgangsstufe 7 noch *Frei-Linear-Plus* ist und ab der 9. Jahrgangsstufe dann eine *Textbezogene Argumentation*. Ab Stufe 9 werden zudem Zitate und Quellenangaben erwartet.

9.2 Argumentieren im Sinne der Biologielehrkräfte

Im Folgenden soll nun ermittelt werden, welche Konzeptualisierung die Lehrpersonen des Faches *Biologie* in den verschiedenen Jahrgangsstufen vom Argumentieren haben. Dafür werden zunächst die Aufgaben, die Erwartungshorizonte und die Kommentare (Rand- und Schlusskommentare) betrachtet, um die Kategorien *WAS*, *WOZU*, *FÜR WEN* und *WIE* (Merkmale und Strukturen) zu bestimmen. Danach werden anhand der Daten jeweils der Wissensstand der Interaktanten und der Wissensstatus des zu verhandelnden Wissens in den verschiedenen Aufgaben erfasst.

9.2.1 WAS, WOZU, FÜR WEN und WIE

In der Jahrgangsstufe 7 hat die Lehrperson keine Randkommentare und Schlusskommentare formuliert, sodass als weiter Kontext nur der EWH fungiert. In Jahrgangsstufe 7 ist der Operator in der Schreibaufgabe *Erklären*. Der zu verfassende Text dient dem Erkennen und es handelt sich um personales Schreiben, wobei in diesem Fall das durch den Schreibauftrag konstruierte Setting des personalen Schreibens durch den Unterrichtsdiskurs überformt und die Lehrperson Leser*in des Textes wird. Im EWH_BIO7_Wolfsburg werden keine Textmerkmale explizit benannt. Es wird lediglich eine Musterlösung (zum Teil stichwortartig) für die einzelnen Handlungen gegeben. Aus dieser Musterlösung wurden die in Tabelle 79 aufgeführten Merkmale (Aussagen, Argumente und Beispiel) ermittelt.

Tabelle 79: Analyse der Aufgabenstellung von BIO7_Wolfsburg

Stufe + Kürzel	Aufgabe	Was	Wozu	Für Wen	Wie Merkmale	Wie Muster
7 Wolfsburg	Erkläre, warum es wichtig ist, dass du deinen CO₂ – Verbrauch reduzierst. Denke bei deiner Erklärung: • Den Treibhauseffekt • Die Folgen des Treibhauseffekts (Beispiele) • Gründe, warum der CO₂ – Verbrauch weltweit reduziert werden muss • Möglichkeiten, wie du deinen CO₂ –Verbrauch reduzieren kannst • Warum es wichtig ist, dass jeder mithilft	f, as	e	p	a, pa, b ²²¹	U

Auch in den Aufgaben der Jahrgangsstufen 9 und 12 dienen die Texte dem Erkennen und es ist jeweils personales Schreiben (mit dem Hinweis, dass dies durch den Unterrichtsdiskurs überformt wird und die Lehrperson Leser*in wird). Nur eine der Aufgaben aus der Oberstufe (Papenburg) nutzt implizit einen strittigen Sachverhalt als Impuls/Anlass. In der Jahrgangsstufe 9 wird der Operator *Beurteilen* genutzt und in der Jahrgangsstufe 12 werden die Operatoren *Diskutieren* und *Nennen* und *Erläutern* verwendet.

In der Jahrgangsstufe 9 hat die Lehrperson fünf²²² Schlusskommentare formuliert und alle Texte (insg. 18) mit Randkommentaren versehen. Bei den Randkommentaren handelt es sich hauptsächlich um Häkchen, die einzelnen Aussagen zugeordnet wurden. Der EWH von der Lehrperson Meppen ist auch eine Musterlösung und umfasst keine expliziten Textmerkmale. Die Musterlösung ist zum Teil stichwortartig formuliert. Aus der Musterformulierung wurden die in Tabelle 80 aufgeführten Merkmale (Aussagen und Argumente) ermittelt.

²²¹ Beispiele werden an mehreren Stellen im EWH aufgeführt, z.B. EWH_Wolfsburg_Index 33. Zudem werden Aussagen getätigt und Gründe angeführt.

²²² Es gibt zu folgenden Schüler*innentexte einen Schlusskommentar: J9Bm13, R9Bm5, A9Bu23, A9Bw21, K9Bw11. Die Schlusskommentare sind alle auf die Leistungen der Schüler*innen allgemein bezogen. Nur ein Kommentar (R9Bm5) gibt einen Hinweis auf den gesamten Text, wenn Lehrperson Meppen ihn als „ziemliches ‚Durcheinander‘“ bezeichnet.

Tabelle 80: Analyse der Aufgabenstellung von BIO9_Meppen

Stufe + Kürzel	Aufgabe	Was	Wozu	Für Wen	Wie Merkmale	Wie Muster
9 Meppen	2. Aufgabe: Fette, Eiweiße und Kohlenhydrate im Vergleich c) In der Tabelle unten werden verschiedene Orangengetränke verglichen. Nenne die jeweiligen Unterschiede und beurteile die jeweiligen Getränke mit Hilfe deiner Kenntnisse über Eiweiße, Fette und Kohlenhydrate und zur Verdauung des Menschen. (15 Punkte)	DT	e	p	a, pa ²²³	U

In der Oberstufe hat die Lehrperson Emden keine Schlusskommentare formuliert, aber bei allen sieben Texten Randkommentare eingefügt. Die Randkommentare bestehen hauptsächlich aus Häkchen, die bestimmten Aussagen zugeordnet wurden. Die Lehrperson Papenburg hat alle Texte (insg. 13) mit Randkommentaren (auch hier hauptsächlich Häkchen) versehen. Schlusskommentare formuliert die Lehrperson auch, allerdings für die gesamte Klausur und nicht für die einzelnen Aufgaben. Nur bei dem Schülertext L12BPm11 formuliert die Lehrperson einen Schlusskommentar. Die Lehrperson kommentiert aber bei drei Schüler*innentexten den EWH (J12BPw2, S12BPm5, C12BPw10), indem sie die vorhandenen Aspekte abhackt und die fehlenden Aspekte markiert. Der EWH_BIO12_Emden sowie der EWH_BIO12_Papenburg umfassen eine Musterlösung. Deshalb konnten die in Tabelle 81 aufgeführten Textmerkmale nur implizit ermittelt werden.

Tabelle 81: Analyse der Aufgabenstellung von BIO12_Emden und BIO12_Papenburg

Stufe + Kürzel	Aufgabe	Was	Wozu	Für Wen	Wie Merkmale	Wie Muster
12 Emden	4) Diskutieren Sie die Folgen einer Aussetzung des Grauhörnchens auch bei uns in Deutschland!	lt	e	p	a, pa ²²⁴	U
12 Papenburg	3.4 Kreationisten lehnen die Evolutionstheorie ab und verweisen auf unter-	ssv, as, DT	e	p	pa, b ²²⁵	U

²²³ Im EWH_BIO9_Meppen werden Aussagen angeführt und Argumente.

²²⁴ Im EWH_BIO12_Emden werden Aussagen und Argumente vorgegeben.

²²⁵ Im EWH_BIO12_Papenburg wurden Argumente und Beispiele vorgegeben.

schiedliche Schöpfungsmythen, die wörtlich interpretiert werden. Nennen und erläutern Sie anhand der Materialien M 3.4 bis M 3.7 Belege für die Evolutionstheorie und die schrittweise Entwicklung von Arten. (12 Punkte)

Dass die EWH in Biologie in allen Jahrgangsstufen Musterlösungen umfassen, könnte bereits auf einen fachspezifischen Unterschied hinweisen. Zudem nutzen drei Biologielehrpersonen (9. und 12. Jahrgangsstufe) Häkchen als Kommentierungsmittel. Die Lehrpersonen im Fach *Deutsch* nutzen bis auf die Lehrperson Nordhorn (bei vier Schüler*innentexten) keine Häkchen in ihren Randkommentaren, auch nicht die Lehrperson in der Oberstufe (Gifhorn). Dies könnte ebenfalls auf einen fachlichen Habitus hindeuten. Zum einen könnte dies ein fachlicher Habitus sein, der sich im Korrekturverhalten zeigt, aber es könnte auch sein, dass hier die Konzeptualisierung des Argumentierens als die Verhandlung repräsentativen Wissens deutlich wird. Der Randkommentar des Schülerinnentextes S12BPw1 lautet zudem: „Gute logische Argumentation!“ (Index 18). Auch dies könnte ein Indiz für eine zugrundeliegende Konzeptualisierung des Argumentierens sein.

9.2.2 Kontext: Wissensstand und Wissensstatus

Im Fach *Biologie* soll in der Jahrgangsstufe 7 repräsentatives Wissen verhandelt werden. Ausgangspunkt dabei ist aber eine Kundgabe, die eine Bewertung des repräsentativen Wissens über den Treibhauseffekt und den CO₂-Verbrauch darstellt. Aufgabe der Schreiber*innen ist es nun, das zur Kundgabe passende repräsentative Wissen darzulegen. Der vorfindliche Sachverhalt wird durch die Bekundung, dass die Reduktion des CO₂-Verbrauchs wichtig ist, „nicht zur Bestreitung freigegeben“ (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997a: 622). Diese Unstrittigkeit wird folglich dadurch erzeugt, dass nicht gefragt wird, ob es wichtig ist, sondern es wird als gemeinsames Wissen unterstellt, dass es wichtig ist, den CO₂-Verbrauch zu reduzieren. Diese Einschätzung würde sich auch mit den Ergebnissen von Volodina (2021) decken. Volodina ermittelte, dass die warum-Fragen der Lehrpersonen in der Mehrheit der Fälle auf „das Abfragen von Sachverhalten und Fakten“ (2021: 62) abzielten (vgl. Kapitel 4.3.1.4.1).

In Jahrgang 9 sind die Schüler*innen als unwissend codiert, weil die Lehrperson im EWH Aussagen und Gründe vorgegeben hat. Da auf der Grundlage von unstrittigem Wissen ein Urteil gefällt werden soll, handelt es sich beim zu verhandelnden Wissen in Jahrgangsstufe 9 ebenfalls um Kundgabewissen. In Jahrgangsstufe 12 gibt der EWH von Emden Aussagen und Gründe vor. Der EWH von Papenburg gibt Gründe und Beispiele vor, weshalb auch in diesem Jahrgang die Schüler*innen als unwissend codiert wurden. In der Aufgabenstellung

von Emden sollen die Schüler*innen auf der Grundlage von repräsentativem Wissen eine Aussage tätigen, weshalb hier Kundgabewissen verhandelt wird. In der Aufgabenstellung von Papenburg wird deutlich, dass lediglich repräsentatives Wissen für eine Kundgabe (die Evolutionstheorie stimmt) angeführt werden soll.

9.2.3 Zusammenfassung

Für das Argumentieren im Sinne der Biologielehrkräfte zeigt sich, wie in Tabelle 82 zu sehen, ein relativ einheitliches Bild. In allen Jahrgangsstufen dient das Argumentieren dem persönlichen Erkennen (bzw. aufgrund der Überformung durch den Unterrichtsdiskurs der Wissensdarbietung). In allen Jahrgangsstufen wird repräsentatives Wissen genutzt. In Jahrgangsstufe 9 und 12 (12_Emden) soll zudem auf der Basis dieses repräsentativen Wissens ein Urteil gefällt werden. Dies könnte bedeuten, dass die Lehrpersonen strittiges Wissen nicht als Voraussetzung bzw. Bedingung für das Argumentieren im Fach ansehen.

In allen Jahrgangsstufen sind die Schüler*innen (Emittenten) als „unwissend“ codiert, da alle Lehrpersonen die möglichen Antworten (Aussagen, Gründe und Beispiele) in ihrem Erwartungshorizont vorgeben.

Dies ist ein klarer Unterschied zu der Vorgabe von Eggert/Bögeholz, beim Bewerten möglichst offene Aufgaben zu verwenden, bei denen der Entscheidungsprozess und nicht so sehr das Endergebnis (Eggert/Bögeholz 2006: 193) im Vordergrund stehe.

Tabelle 82: Zusammenfassung Wissensstand, Wissensstatus und Funktion in den Lehrer*innenaufgaben im Fach Biologie

	BIO7	BIO9	BIO12_Emden	BIO12_Papenburg
Anlass/Impuls	f/as	--	--	ssv
Wissensstand Emittent	u	u	u	u
Wissensstand Rezipient	w	w	w	w
Wissensstatus	rw	kw	kw	rw
Funktion	e	e	e	e

Aufgrund der inhaltlich geprägten EWH konnten keine expliziten Textmerkmale ermittelt werden. Die Analyse der Formulierungen hat aber gezeigt, dass in beinahe allen Aufgaben (Ausnahme BIO12_Papenburg) Aussagen verlangt werden. In allen Aufgaben werden zudem Gründe verlangt. In BIO7_Lohne und BIO12_Papenburg werden zudem noch Beispiele verlangt. Hinsichtlich der erwarteten Textstruktur lässt sich aus den Daten keine Hypothese formulieren, da hierzu explizite und/oder implizite Hinweise fehlen.

9.3 Argumentieren im Sinne der Geschichtslehrkräfte

Im Folgenden soll nun ermittelt werden, welche Konzeptualisierung die Lehrpersonen des Faches *Geschichte* in den verschiedenen Jahrgangsstufen vom Argumentieren haben. Dafür werden zunächst die Aufgaben, die Erwartungshorizonte und die Kommentare (Rand- und Schlusskommentare) betrachtet, um die Kategorien *WAS*, *WOZU*, *FÜR WEN* und *WIE* (Merkmale und Strukturen) zu bestimmen. Danach werden anhand der Daten jeweils der Wissensstand der Interaktanten und der Wissensstatus des zu verhandelnden Wissens in den verschiedenen Aufgaben erfasst.

9.3.1 WAS, WOZU, FÜR WEN und WIE

Die Lehrperson der 7. Jahrgangsstufe hat nur zwei Texte mit einem Schlusskommentar und 14 (von 20) Texte mit Randkommentaren versehen. In den meisten Schüler*innentexten wurden nur Fehler (Rechtschreibung, Grammatik, Zeichensetzung) korrigiert. Zwei Texte wurden zudem mit Pluszeichen kommentiert (M7G2w20 und V7G2w8). Dies sind auch die beiden Texte, die am besten bewertet wurden. In der Stufe 7 ist der Operator, der zum argumentativen Handeln anleiten soll, *Begründet Stellung nehmen* (vgl. Tab. 83). Aufgrund des Operators werden eine eigene Meinung und Pro-Argumente explizit gefordert. Im EWH und in den Kommentaren wird jedoch nicht deutlich, ob eine eigene Meinung tatsächlich gefordert wird. Der Text dient dem Erkennen und ist nicht an einen Adressaten gerichtet. Das Setting des personalen Schreibens wird aber wie bei den anderen Aufgabenstellungen aufgrund des Unterrichtsdiskurses überformt und die Lehrperson wird Leser*in der Texte.

Tabelle 83: Analyse der Aufgabenstellung von GE7_Lohne

Jahrgang Kürzel	+ Aufgabe	Was	Wozu	Für Wen	Merkmale	Muster
7 Lohne_2	„Die Folter macht die Hexe“ - Nimm begründet Stellung!	lt, as	e	p	EM, PA	U

In der Jahrgangsstufe 9 wurden keine Schüler*innentexte von der Lehrperson kommentiert (weder Rand- noch Schlusskommentare). In der Stufe 9 ist der Operator, den die Lehrperson für die Aufgabenstellung ausgewählt hat, *Diskutieren* (vgl. Tab. 84). Auch hier dient der zu verfassende Text dem Erkennen und ist nicht adressatenorientiert. Mit der letzten Frage werden die Schüler*innen direkt angesprochen und im EWH steht, dass für die Frage eine „individuelle“ Antwort erwartet wird (vgl. EWH_GE9_Garbsen_Index32), weshalb *em* [*explizit*] codiert wurde.

Tabelle 84: Analyse der Aufgabenstellung von GE9_Garbsen

Jahr- gang + Kürzel	Aufgabe	Was	Wozu	Für Wen	Mer- male	Muster
9 Garb- sen	4) Diskutiere Chancen & Grenzen des Widerstands gegen den Nationalsozialismus. Wären die gewählten Mittel heute auch noch wirksame Widerstandsmethoden? Gegen was lohnt es sich aus deiner Sicht Widerstand zu leisten?	lt, F	e	p	a, pa, em ²²⁶	U

Zudem sind im EWH Aussagen und Gründe angeführt (vgl. Erwartungshorizont BIO9 Garbsen), weshalb ebenfalls *a*, *pa*, [-explizit] codiert wurde.

In der Jahrgangsstufe 12 wurde bei elf von dreizehn Texten ein Schlusskommentar von der Lehrkraft formuliert und alle dreizehn Texte wurden mit Randkommentaren versehen. Die Randkommentare umfassen auch Häkchen, die bestimmten Äußerungen zugeordnet wurden. Die meisten Anmerkungen sind Fehlerkorrekturen.

In Stufe 12 wird der Operator *Auseinandersetzen* genutzt (vgl. Tab. 85), wobei in der Oberstufe drei Aufgaben gestellt werden, die alle zu einer Interpretation (Analyse, Erläuterung, Beurteilen) im Sinne des Lehrwerks (Horizont) gehören. Der letzte Teil umfasst dabei die argumentative Aushandlung und wird entsprechend näher untersucht. Der Anlass der Aufgabenstellung ist ein strittiger Sachverhalt, weil im EWH aufgeführt wird, dass der Beurteilung von Kleßmann bzw. Merseburger entweder zugestimmt werden kann oder aber diese relativiert werden kann (s. EWH GE12_Lingen, Index 7 und Index 14). Auch in der Oberstufe dienen die Texte dem Erkennen und sind nicht an einen Adressaten gerichtet. Im EWH von Lingen wird zudem aufgeführt, dass das Ziel sei, zu „einer nachvollziehbaren Argumentation“ (Index 29) und „sachgerechten“ Argumentation zu gelangen (Index 30).

Für die 12. Jahrgangsstufe wurden zwei Aufgaben erfasst (vgl. Tab. 85), weil die Schüler*innen sich den Grundlagentext bzw. die Aufgabenstellung aussuchen durften. Die Operatoren in den Aufgabenstellungen sind identisch, aber die Textgrundlagen unterschiedlich. Aus beiden EWH konnten implizit Pro- und Kontraargumente sowie Beispiele ermittelt werden (vgl. EWH GE12 Lingen). Aus den Kommentaren sogar explizit. So fragt Lingen in einem Randkommentar des Textes N12Gm11 (Index 45), ob die Äußerung ein „Argument pro oder contra“ sei, und in Index 54 führt Lingen aus: „bitte auch immer Contra-Argu-

²²⁶ Aussage vgl. EWH_GE9_Garbsen, Index 22; Proargumente vgl. ebd. Index 25 und Eigene Meinung vgl. ebd. Index 32.

mente finden“. Zudem verweist die Lehrperson Lingen in zwei Schlusskommentaren (L12Gm12, Index 34; M12Gm7, Index 35) auf das Lehrwerk *Horizont*, damit die Schüler*innen nochmal nachlesen können, was in einer Beurteilung gefordert ist. Lingen spricht auch explizit von einer Beurteilung bzw. davon, dass die Schüler*innen in Aufgabe 3 beurteilen sollen.²²⁷

Tabelle 85: Analyse der Aufgabenstellungen von GE12_Lingen

Jahrgang + Kürzel	Aufgabe	Was	Wozu	Für Wen	Merkmale	Muster
12 Lingen	Aufgabenstellung: 1) Analysieren Sie den vorliegenden Textauszug. (24 Punkte) 2) Erläutern Sie die von Kleßmann genannten außen- und deutschlandpolitischen Grundsatzentscheidungen der Ära Adenauer anhand von konkreten Beispielen. (28 Punkte) 3) Setzen Sie sich mit Kleßmanns Beurteilung der Politik Adenauers in Bezug auf ihre Bedeutung für die Wiedervereinigung auseinander (Z. 57-72). (28 Punkte)	LT, ssv	e	p	pa, ga, b ²²⁸	TGI
12 Lingen	Aufgabenstellung Nr. 2 1) Analysieren Sie den vorliegenden Textauszug. (26 Punkte) 2) Erläutern Sie die im Text genannten Etappen der Neuen Ostpolitik und arbeiten Sie den angedeuteten Entstehungsprozess dieser Politik heraus. (28 Punkte) 3) Setzen Sie sich mit Merseburgers Beurteilung der Ziele und Motive der Neuen Ostpolitik auseinander. (26 Punkte)	LT, ssv	e	p	pa, ga, b ²²⁹	TGI

9.3.2 Kontext: Wissensstand und Wissensstatus

Im Fach *Geschichte* handelt es sich bei der Aufgabenstellung in der 7. Jahrgangsstufe um Kundgabewissen, weil „[e]in bereits abgearbeitetes Stück repräsentatives Wissen [...] als Ausgangspunkt zur Herstellung von Bewertungen eben dieses Wissens“ (ebd., S. 621) dient. Das Wissen über die Geschichte der

²²⁷ vgl. Schlusskommentar_L12Gm12, Index 34; Randkommentar_J12Gm9, Index 14; Schlusskommentar_E12Gm4, Index 20; Randkommentar_A12Gw1, Index 42.

²²⁸ Im EWH_Lingen werden zustimmende Aussagen (ab Index 7) und relativierende (ab Index 14) Aussagen gelistet. Entsprechend wurde pa, ga, b [-explizit] codiert.

²²⁹ Auch im EWH zur Textgrundlage von Merseburger werden zustimmende (ab Index 3) und relativierende Aussagen (ab Index 10) aufgeführt.

Hexenverfolgung dient als Grundlage zur Stellungnahme. Die Stellungnahme wird im EWH von Lohne vorgegeben und auch die Argumente werden vorgegeben, weshalb die Schüler*innen (Emittenten) als unwissend codiert wurden.

In der Jahrgangsstufe 9 sollen Chancen und Grenzen diskutiert werden. Dabei handelt es sich aber nicht um strittiges Wissen, da die Chancen und Grenzen im EWH von Garbsen vorgegeben werden. Hinsichtlich der Frage, ob die Mittel heute auch noch wirksam wären, wird ebenfalls eine Antwort im EWH vorgeschrieben: „Heute: Mittel auch noch wirksam und werden auch noch benutzt“ (EWH_GE9_Garbsen_Index 30-31). Da nach einer Einschätzung/einem Urteil in der zweiten Frage gefragt wird, handelt es sich um Kundgabewissen. Für die letzte Frage wird hingegen keine Positionierung vorgeschrieben, sondern es wird eine „individuelle“ Antwort erwartet. Somit sind die Schüler*innen zum Teil als unwissend und zum Teil als wissend zu betrachten. Da die Lehrperson mit der letzten Frage, die Schüler*innen direkt anspricht und nach ihrer persönlichen Meinung fragt, wurde die Lehrperson hinsichtlich der letzten Frage auch als unwissend markiert. Die Antworten sind zumindest nicht von der Lehrperson vorgegeben. Der Wissensstatus bei der letzten Frage ist ebenfalls als Kundgabewissen einzuordnen, da in der Aufgabenstellung und im EWH keine Strittigkeit markiert wurde.

In der Oberstufe handelt es sich um Erfüllungswissen, da eine Kundgabe beurteilt werden soll, wobei im EWH deutlich gemacht wird, dass der Kundgabe entweder zugestimmt werden kann oder sie relativiert werden kann. Es handelt sich also um strittiges Wissen. Allerdings werden die Argumente für und gegen eine Zustimmung im EWH vorgegeben, weshalb die Schüler*innen als unwissend codiert wurden. Ihr Wissen steht folglich auf dem Prüfstand.

9.3.3 Zusammenfassung

Betrachtet man die Ergebnisse der Analyse der Lehrerdaten für das Fach *Geschichte*, dann ergibt sich das in Tabelle 86 zusammengestellte Bild.

Tabelle 86: Zusammenfassung Wissensstand, Wissensstatus und Funktion in den Lehrer*innenaufgaben im Fach Geschichte

	GE7	GE9	GE12
Anlass/Impuls	as	F	ssv
Wissensstand Emittent	u	w/u	u
Wissensstand Rezipient	w	u/w	w
Wissensstatus	kw	kw	ew
Funktion	e	e	e

Nur in der Oberstufe wird ein strittiger Sachverhalt als Anlass für die Aufgabebearbeitung genutzt. Die Schüler*innen sind in allen Jahrgangsstufen unwissend (nur in Jahrgang 9 ist dieser Wissensstand beschränkt auf einen Teil der

Aufgabe). In Jahrgang 7 wird Kundgabewissen verhandelt, in Jahrgang 9 wird aufgrund der Zweigeteiltheit der Aufgabenstellung in dem einen Teil Kundgabewissen und in dem anderen Teil Erfüllungswissen verhandelt. In Jahrgang 12 wird hingegen nur Erfüllungswissen verhandelt. Es ist folglich davon auszugehen, dass in Jahrgang 7 und zum Teil in 9 auf einer reinen Sachverhaltsebene argumentiert wird und in der Oberstufe auf der Ebene des *modus dicendi*. In allen Jahrgangsstufen ist die Funktion des Argumentierens das persönliche Erkennen bzw. das Darlegen von Wissen. Hinsichtlich der erwarteten Textmerkmale lässt sich keine eindeutige Aussage tätigen, da die meisten Merkmale nur implizit ermittelt werden konnten. In Jahrgang 7 wurde zwar *Eigene Meinung* und *Proargumente* [+explizit] codiert, allerdings wurde dies aufgrund des Operators, der eine persönliche Stellungnahme impliziert, codiert. Der EWH der Lehrperson Lohne lässt nicht auf eine eigene Meinung schließen. In den Jahrgangsstufen 7 und 9 werden in den EWH Gründe gefordert und in Jahrgang 12 auch Gegenargumente.

10 Argumentieren in den Schüler*innentexten (Schülerdimension) (WIE)

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Analyse der Schüler*innentexte betrachtet werden. Aus den Schüler*innentexten soll ermittelt werden, welche Textformen als Lernformen im Sinne Pohl/Steinhoff (2010) bei der Bewältigung der Schreibaufgabe entstehen und ob sich daraus prototypische Muster sowie sprachliche Realisierungsformen ermitteln lassen. Da bei einer Schreibaufgabe grundsätzlich alternative Darstellungsformen gewählt werden können, ist anzunehmen, dass die Übereinstimmung von Merkmalen auf ein prototypisches Muster bzw. eine prototypische Form hinweist. Hintergrund eines prototypischen Musters und/oder einer prototypischen Form könnte schließlich eine fachliche Praktik bzw. ein fachlicher Habitus sein, der die Wahl der Muster/Formen bedingt.

Die Schüler*innentexte wurden zunächst mit allen Fehlern in reine Textdateien transkribiert. Zeilenumbrüche wurden durch einen Schrägstrich (/) und Absätze durch zwei Schrägstriche (//) markiert. Die zusammenhängenden Schüler*innentexte befinden sich im Anhang. Die transkribierten Daten wurden sodann genutzt, um sie auf verschiedenen Ebenen (Wort-, Satz- und Textebene) zu analysieren. Auf der Wortebene wurde mit EXMARaLDA gearbeitet. So konnten Wortarten bestimmt werden und zudem konnten die Fehlerkorrekturen (bezüglich Rechtschreibung und Grammatik) der Lehrkräfte als eigene Spur annotiert werden. Es ist jedoch anzumerken, dass die Fehlerkorrekturen für die vorliegende Studie nicht ausgewertet wurden. Auf der Satz- und Textebene wurden die Schüler*innendaten aufgrund der besseren Bearbeitbarkeit von längeren Phrasen mit Excel analysiert. Hierbei wurden die Schüler*innentexte satzweise einer Zeile zugeordnet. Eingeschobene Nebensätze wurden ebenfalls in einer Zeile aufgeführt. Im Matrixsatz wurde dann jedoch ein weiteres Transkriptionszeichen (eckige Klammern [NS]) zur Markierung der Auslassung eingefügt.

Im Rahmen dieser Studie wurde keine auf den Fehlerkorrekturen der Lehrpersonen basierende Korrektur-Hypothese erstellt, um dann basierend auf dieser Korrektur-Hypothese die Satzanalyse durchzuführen. Dadurch bleibt jedoch die Frage bestehen, wie mit Fehlern in den Schüler*innentexten bei der Analyse und Bestimmung der Satzstrukturen umgegangen werden sollte. An dem folgenden Beispiel der Probandin H12Gw16 wird die Problematik mit Fehlern deutlich (vgl. Tab. 87). So wird in Index 41 und 42 eine grammatikalisch nicht korrekte Koordination genutzt. Fraglich ist, ob der Satz (Index 42) als Nebensatz n-ten Grades codiert werden sollte, oder aber nicht. Man könnte die Hypothese aufstellen, dass in Index 41 der Satz eigentlich mit einem Interpunktionszeichen (einem Punkt) abgeschlossen werden müsste und in Index 42 mit der Konjunktion *denn* der neue Satz eingeleitet werden müsste. In diesem Fall würde Index 42 als Nebensatz (1. Grades) gewertet werden.

Tabelle 87: Beispieltext H12Gw16, Index 38-43

Index	H12Gw16
38	Ich finde
39	man kann nicht wie Kleßmann sagen,
40	dass Adenauer seine Politik falsch umgesetzt hat (vgl. Z. 49-52),
41	da der Machteinfluss der USA und UdSSR einfach zu groß war,
42	und egal was Adenauer unternommen hätte,
43	die beiden Großmächte bestimmten die Entwicklungen in Europa, Deutschland und auf der ganzen Welt.

In der vorliegenden Studie wurde sich jedoch dafür entschieden, die syntaktischen Fehler „ernst“ zu nehmen und die Analyse mit entsprechenden Fehlern vorzunehmen. So wurde bei dem oben aufgeführten Beispiel für Index 42 ein Nebensatz n-ten Grades und für Index 43 ein Hauptsatz codiert.

Bei der Analyse der Verben wurde hingegen ein anderes Vorgehen genutzt. Zum Teil treten in den Schüler*innentexten Kongruenzfehler auf. Diese wurden basierend auf der angegebenen Personalform korrigiert und die korrigierte Version wurde schließlich codiert. Fehler im Modus, Tempus und Genus Verbi wurden hingegen nicht korrigiert. Ausnahmen hierzu bilden elliptische Konstruktionen: „Die Länder könnten überfluten, Tiere aussterben“. In diesem Fall wurde z. B. auch für die zweite Phrase der Konjunktiv codiert. Wortneuschöpfungen wurden als Lernerform übernommen, wie z. B. „wird beflutet sein“.

Der Analyse der Schüler*innentexte liegt ein eigens entwickeltes Vorgehen zugrunde, das sich an den in Kapitel 7.5.3 genannten Kategorien orientiert und diese dabei nach externen und internen Merkmalen im Sinne Brinker/Cölfen/Pappert (2014) differenziert. Dieses Vorgehen ist in Kapitel 5.2 in seiner Gänze aufgeführt. In Kapitel 9 wurden die externen Merkmale durch die Analyse der Schreibarrangements bereits ermittelt. Im weiteren Verlauf werden nun die internen Merkmale analysiert. Dabei sind die in Tabelle 88 abgebildeten Schritte maßgeblich.

Tabelle 88: Analyseschritte bei der Analyse der internen Textmerkmale

Schritt 4: Bestimmung der Funktion der KM (WIE) z. B. • Aussagen • Positionieren • Begründen • ...
Schritt 5: Analyse der Formen (Indikatoren Wort- und Satzebene) (WIE) • Satzarten: Haupt-, Nebensatz und Einbettungsgrad • Verb: Person, Numerus, Modus, Genus verbi und Modalverben

- Konnektoren: koordinierende und subordinierende Konjunktionen, Adverbien
 - Nominal und Präpositionalphrasen zum Positionieren
 - Modalpartikel
-

Dass die Analyse der schriftlichen Argumentationen von mir als einer fachfremden Person (in Bezug auf die Fächer *Biologie* und *Geschichte*) durchgeführt wurde, kann, wie Rudolf (1983) anmerkt, auch als Chance angesehen werden, den Fokus auf die sprachlichen und textuellen Merkmale zu legen:

Hier liegt allerdings auch die Chance, daß die terminologiefreien Teile des sprachlichen Ausdrucks in ihrem Einfluß auf das Verstehen deutlicher hervortreten, wenn das Verstehen nicht durch das Vorwissen des Analysators gesteuert ist. (Rudolf 1983: 109)

Langlotz weist auf einen weiteren wichtigen Aspekt bei der Analyse und Auswertung von Texten durch eine einzelne Person hin:

Der Nachteil bei der Auswertung von Texten durch eine einzige Person ist die mangelnde Auswertungsobjektivität, die neben der Durchführungsobjektivität und Interpretationsobjektivität als wesentliches Gütekriterium zu berücksichtigen ist. Das Problem kann jedoch durch eine möglichst genaue Definition des linguistischen Gegenstandes vermieden werden. (Langlotz 2018: 365)

Die genaue Definition der einzelnen Phänomene erfolgt deshalb in den nachfolgenden Kapiteln immer vor der Ergebnisdarstellung.

Zudem ist anzumerken, dass beim Vergleich der Häufigkeiten der untersuchten Phänomene in den Texten natürlich die Textlänge einen erheblichen Einfluss haben kann. Um die Häufigkeit unabhängig von der Textlänge bestimmen zu können, wird in der vorliegenden Studie die relationale Verteilung der Merkmalsausprägung verglichen.

10.1 Zentrale Sprachhandlungen

Zunächst sollen zentrale sprachliche Handlungen für das Argumentieren operationalisiert werden (Kapitel 10.1.1), bevor dann die Ergebnisse nach Fächern aufgeteilt in den Kapiteln 10.1.2 bis 10.1.4 dargestellt werden.

10.1.1 Operationalisierung zentraler Sprachhandlungen

Drei zentrale Sprachhandlungen beim Argumentieren, das Positionieren²³⁰, das Begründen²³¹ und das Konzedieren, sollen im Folgenden näher betrachtet und ihr Vorkommen in den Schüler*innentexten untersucht werden. Dafür ist zunächst noch einmal darauf hinzuweisen, dass unterschiedliche sprachliche Ausdrücke genutzt werden können, um sich zu positionieren. In Kapitel 5.1.3.1.2 wurden diese unterschiedlichen Varianten bereits thematisiert. Zu der Frage etwa: *Wie findest du Musik?* kann man sich z. B. wie folgt positionieren:

- a) Ich finde Musik wichtig.
- b) Meiner Meinung nach ist Musik wichtig.
- c) Musik ist wichtig.

Diese drei Varianten können als Beispiel zunehmender Implizitheit einer Positionierung gelten. Für die Analyse herausfordernd ist aber, wie man im Falle der Beispielerantwort c) den Unterschied zu einer rein aussagenden Handlung feststellen kann. Pohl (2007: 327) führt in Anlehnung an Rudolph (1983: 96) an, dass es beim Argumentieren einen kommunikativen Ebenenwechsel geben müsse. Dieser führe dazu, dass beim Argumentieren Gründe zwischen zwei Illokutionswerten angeführt werden. Zifonun/Hoffmann/Strecker (1997b: 2296) sprechen hier von Gründen auf der Ebene des *modus dicendi*, im Gegensatz zu Gründen auf propositionaler Ebene. Dies bedeutet, dass keine Kausalrelation zwischen zwei Sachverhalten hergestellt wird, sondern eine Kausalrelation zwischen der Position/Behauptung des Emittenten und den dazu passenden (Beweg)gründen. Auch bei einer expliziten Markierung einer Position durch z. B. das Personalpronomen *Ich* und das Verb *finden* ist ebenfalls nicht eindeutig erkennbar, ob auf der Ebene des *modus dicendi* oder auf einer Sachverhaltsebene agiert wird. Bei den oben aufgeführten Beispielerantworten (a und b) könnte es sich nämlich auch um Aussagen auf der Sachverhaltsebene handeln. Der Rezipient könnte die Aussagen z. B. einfach nur zur Kenntnis nehmen. Der entscheidende Unterschied zwischen beiden kommunikativen Ebenen muss also in der Markierung der Strittigkeit liegen. Diese Strittigkeit kann durch die Aufgabenstellung und/oder den Erwartungshorizont bereits markiert worden sein, oder die Strittigkeit wird in den Schüler*innentexten markiert.

Ein Ebenenwechsel kann folglich nicht immer ausschließlich an der Verwendung bestimmter sprachlicher Mittel festgemacht werden, sondern es müssen

²³⁰ In der Studie werden Begriffe verwendet, die als Oberbegriffe angesehen werden können und die einen Handlungsbezug darstellen. So wird z. B. einheitlich *Positionieren* verwendet. In der Literatur werden hierzu indes unterschiedliche Begriffe verwendet: „Einstellung“ (Wunderlich 1980, S. 117); „eigene Auffassung“ (Rudolph 1983: 193ff.); „Meinung/Ansicht“ (Völzing 1979a: 12); „standpoint“ (Eemeren/Grootendorst 1984: 5).

²³¹ Öhlschläger nimmt an, dass „Handlungen [...] begründet, Ereignisse [...] erklärt [werden]“ (1979: 44-45). Dieser Studie liegt aber ein weites Begründungsverständnis zugrunde. Begründen umfasst demnach alle sprachlichen Handlungen, bei denen Gründe angeführt werden.

Kontextinformationen in die Analyse mit einbezogen werden. Diese Kontextinformationen können dann helfen, die jeweilige kommunikative Ebene zu ermitteln, insbesondere in Fällen einer möglichen Distanzierung oder aber in Fällen einer Meinungsäußerung auf einer Sachverhaltsebene.

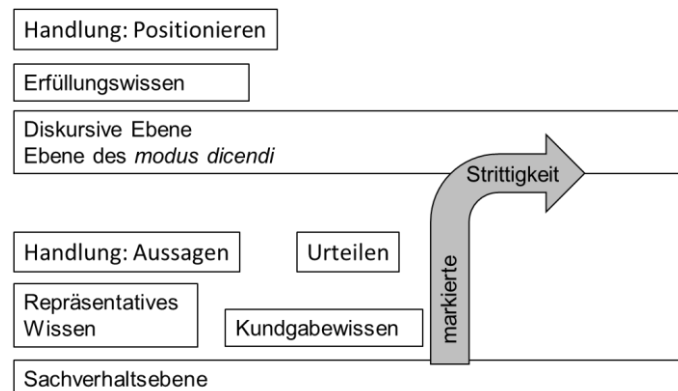


Abbildung 44: Kommunikativer Ebenenwechsel

Das Konzedieren²³² ist wie das Positionieren eine Handlung auf diskursiver Ebene, denn das Konzedieren wird erst notwendig, wenn der Sachverhalt als strittig markiert wurde. Wenn keine Strittigkeit markiert werden würde, dann läge für den Emittenten auch keine Notwendigkeit vor, Gegenargumente einzuräumen und zu entkräften. Es kann jedoch sein, dass repräsentatives Wissen genutzt wird, um Sachverhalte zu beurteilen, und es auf sprachlicher Oberfläche zu ähnlichen Formulierungen wie beim Konzedieren kommt. Ein Beispiel hierfür könnte die folgende Äußerung sein: *Der Orangensaft hat zwar Zucker, aber auch viele Vitamine.* Mit dieser Äußerung könnte eingeräumt werden, dass viel Zucker enthalten ist und Zucker ungesund für den Körper ist. Gleichzeitig könnte der zweite Äußerungsteil eine Entkräftung sein, da die Vitamine im Getränk gesund sind. Auch hier ist nur anhand von Kontextinformationen zu klären, ob es ein Urteil auf einer Sachverhaltsebene oder aber eine Einräumung und Entkräftung (im Sinne des Konzedierens) ist.

Die Kontextinformationen für die Schüler*innentexte wurden bereits in Kapitel 9 durch die Analyse der Aufgabenstellung und der Erwartungshorizonte ermittelt und werden in den nachfolgenden Kapiteln immer zu Beginn noch einmal wiederholt, um die Ergebnisse in Erinnerung zu rufen.

Um die verschiedenen Handlungen auf den verschiedenen Ebenen voneinander abzugrenzen, werden in den Analysen Aussagen (Sachverhaltsebene) von Urteilen (Kundgabe auf Sachverhaltsebene) von Positionierungen (Ebene des *modus dicendi*) unterschieden. Als Aussagen werden alle Äußerungen gefasst, die keine explizite Markierung der eigenen Meinung umfassen und die auf Sachverhaltsebene (z. B. durch Kontextinformationen ermittelt) geäußert werden. Bei Urteilen handelt es sich um Äußerungen, in denen die Meinung und

²³² Nach Rezat (2011:52) besteht das Konzidieren aus einer „Einräumung“ und einer „Gegenbehauptung“.

das Denken/Fühlen explizit markiert werden können, die aber auch auf einer reinen Sachverhaltsebene geäußert werden. Bei Positionierungen handelt es sich hingegen um Äußerungen (explizit und/oder implizit als Meinung gekennzeichnet), die auf der diskursiven Ebene geäußert werden.

Für die Ermittlung der zentralen Handlungen werden in allen Fächern und Jahrgangsstufen nur die jeweils am besten bewerteten Schüler*innentexte untersucht. Der Grund für diese Untersuchungseinschränkung ist die Annahme, dass die Lehrperson den Schüler*innentext am besten bewertet, der ihrer Meinung nach der Praktik des Argumentierens am meisten bzw. besten entspricht. Bestimmte Merkmale (wie z. B. Personalpronomen oder der Modus) werden in den anschließenden Analysen aber im Hinblick auf das Vorkommen in allen Texten untersucht. Denn es ist interessant zu ermitteln, ob bei Handlungen auf einer diskursiven Ebene häufiger explizite sprachliche Markierungen vorgenommen werden als bei Handlungen auf einer Sachverhaltsebene.

10.1.2 Ergebnisse: Sprachliche Handlungen im Fach Deutsch

In Tabelle 87 sind nochmals wiederholend die Ergebnisse aus der Analyse einiger externer Merkmale zusammengefasst, um die kommunikative Ebene bestimmen zu können. In allen Jahrgangsstufen wird im Fach *Deutsch* ein strittiger Sachverhalt als Anlass zum Argumentieren genommen. Der einzige Unterschied bei den Merkmalen besteht in der 7. Jahrgangsstufe, da hier das Argumentieren dem Überzeugen dienen soll. Zudem ist das Schreiben in der 7. Stufe adressatenorientiert. Aufgrund der Markierung der Strittigkeit in allen drei Stufen ist durch die Aufgabenstellung bereits vorgegeben, dass auf der Ebene des *modus dicendi* agiert werden soll.

Tabelle 89: Zusammenfassung externer Merkmale der Lehrer*innenaufgaben im Fach Deutsch

	DE7	DE9	DE12
Anlass/ Impuls	SSV	SSV	SSV
Wissensstand Emittent	w	w	u
Wissensstand Rezipient	u	w	w
Wissensstatus	ew	ew	ew
Funktion	ü	e	e

In Tabelle 90 sind die Punkte der Schüler*innen aufgeführt. S7Dw9 und V7Dm6 haben in der 7. Jahrgangsstufe die höchste Punktzahl für ihre Texte bekommen (jeweils 55 Punkte von insgesamt 60 Punkten).

Tabelle 90: Wortanzahl und Noten im Fach Deutsch 7. Jahrgangsstufe

Code	Wörter	Abzug	Pkt./Aufgabe
A7Dm20	241	3	39
B7Dm1	286		41
C7Dm8	169	1	42
F7Dm11	273		39
F7Dm2	148		34
F7Dm3	149	3	41
I7Dm17	182	1	46
I7Dw12	179		43
J7Dm15	178		40
L7Dm14	218		33
M7Dm18	109	1	31
M7Dw13	393		42
N7Dm22	310	4	36
P7Dw10	338	2	41
R7Dw19	236		45
S7Dm4	194		51
S7Dw5	409	2	54
S7Dw9	212		55
T7Dm21	206	1	30
V7Dm16	183	2	45
V7Dm6	246	1	55

Im Folgenden wird der Text von S7Dw9 betrachtet, allerdings nur zentrale Passagen. Der gesamte Text befindet sich im Anhang. Die Lehrperson kommentiert den Aufbau von S7Dw9 im Erwartungshorizont mit: „8/7 Der Aufbau gelingt gut“ (Buchholz, Index 18). Die Schreiberin S7Dw9 beginnt ihren Text in Index 8 mit dem Personalpronomen *ich* und einem verbum cogitandi *finden*, um sich explizit zu positionieren. Für Pohl würde diese Formulierung bereits für einen Ebenenwechsel genügen, denn indem die Schreiberin *ich finde* schreibt, nimmt sie „mit diesem metakommunikativen Eingriff selbstständig jene für das Argumentieren kennzeichnende Umorientierung von der Sachverhaltsebene auf die Sprechhandlungsebene vor, markiert [die] Aussage [...] als Position“ (Pohl 2007: 331).

Tabelle 91: Textbeispiel S7Dw9 Fach Deutsch 7. Jahrgangsstufe, Index 8-11

Index	S7Dw9
8	Ich finde
9	eine Schüleruni-/form wäre klasse,
10	da sich/ der Lehrer dann nicht über/ unsere Klamotten beschweren/ können
11	wie z.B. sonst/ im Fall mit der Jogging-/hose, an der Schule in/ Schwierigkeiten.

M. E. reicht dies aber für die Vollziehung eines Ebenenwechsels noch nicht aus. Es bedarf zusätzlich der Markierung einer Strittigkeit. Nur dann agieren Interaktanten auf der Ebene des *modus dicendi*, einer diskursiven Ebene. Die Strittigkeit wurde in diesem Fall durch die Aufgabenstellung und durch den Erwartungshorizont bereits markiert. Entsprechend handelt es sich bei Index 8-9 um eine Positionierung. Der Grund, der in Index 10 angeführt wird, ist sodann ein Grund auf der Ebene des *modus dicendi*. Mit dem Konjunktiv II wird das Wissen über den Sachverhalt nochmals als Erfüllungswissen markiert.

Dadurch, dass ein strittiger Sachverhalt der Ausgangspunkt für die Textproduktion ist, gibt es potenzielle Gegenpositionen. In Index 12-13 räumt S7Dw9 explizit (durch die Partikel „schon“) ein Gegenargument ein: „Es stimmt schon, dass...“. In Index 14-15 wird dieses entkräftet, was durch die Konjunktion *aber* indiziert wird. In beiden Fällen markiert die Schülerin explizit ihre Handlung als Konzedieren („Es stimmt schon [...] aber“). Interessant ist, dass die Schülerin in den Sätzen durch das Personalpronomen *es* (Index 8) und *man* (Index 10) eine Distanzierung vornimmt, um das Gegenargument zu entkräften.

Tabelle 92: Textbeispiel S7Dw9 Fach Deutsch 7. Jahrgangsstufe, Index 12-15

Index	S7Dw9
12	Es/ stimmt schon
13	das/ der Alltag sehr eintönig wäre,
14	aber/ man konnte andere/ Accessoires hinzufügen
15	wie/ z.B. jeden Tag ein anderes/ Armband oder einen/ Schal anziehen.

In Index 18 wird ein weiterer Grund für Schuluniformen angeführt. Dieser wird im Vergleich zu Index 10 nicht durch eine subordinierende Konjunktion eingeleitet, sondern durch das Adverb *außerdem*. Dieses indiziert einen zusätzlichen Grund. In Index 20 wird der Grund durch die subordinierende Konjunktion *da* eingeleitet, nochmal spezifiziert.

Tabelle 93: Textbeispiel S7Dw9 Fach Deutsch 7. Jahrgangsstufe, Index 18-20

Index	S7Dw9
18	Außerdem/ müssen einem die Klamotten/ nicht peinlich sein,
19	wenn/ z.B. die Mutter einen/ schrecklichen Pulli gekauft/ hat,
20	da alle die gleichen/ Sachen anhaben.//

Da die Schüler*innen im Fach *Deutsch* der 7. Jahrgangsstufe laut des Erwartungshorizontes besonders überzeugend argumentieren, wenn sie das stärkste Argument zum Schluss nennen, nennt S7Dw19 in Index 27 das wichtigste Argument und markiert es durch die Kombination aus Partikel „besonders“ und Adjektiv „wichtig“. Beispiele werden in Index 30 und 15 immer explizit als solche markiert. Der Schluss wird in Index 34-35 durch ein Adverb („deshalb“) eingeleitet. Auch in Index 34 erfolgt eine explizite Markierung der eigenen Position durch das Personalpronomen *ich*. Zu der Schlusspassage hat die Lehrperson Buchholz jedoch einen Randkommentar eingefügt und merkt an: „Hier könntest du noch einen abrundenden Satz einfügen, z.B. Ich hoffe, ich konnte euch deutlich machen, dass sehr viel dafür spricht, Schuluniformen einzuführen.“ (Randkommentar Buchholz, Index 34).

Tabelle 94: Textbeispiel S7Dw9 Fach Deutsch 7. Jahrgangsstufe, Index 27-35

Index	S7Dw9
27	Besonders wichtig ist/ aber,
28	dass andere Kinder/ wegen „uncoolen Sachen“/ nicht geärgert
29	Oder/ ausgeschlossen werden.
30	Wie/ z.B. eine Freundin von/ mir kann sich keine/ teuren Sachen leisten/
31	und wird deshalb/ geärgert,
32	aber wenn/ es eine Schuluniform gäben würde
33	Dann/ könnte das nicht/ passieren./
34	Deshalb bin ich der/ Meinung,
35	dass eine/ Schuluniform super/ wäre.

Aufgrund des Textes von S7Dw9 kann für die 7. Jahrgangsstufe die folgende Struktur für eine schriftliche Argumentation abgeleitet werden: Zu Beginn erfolgt die Nennung des Themas. Danach erfolgt eine Positionierung. Im Hauptteil werden die Gründe für die eigene Meinung dargelegt. Ein Gegenargument wird genannt und entkräftet, um die eigene Position zu stärken. Der Hauptteil wird mit dem stärksten Pro-Argument beschlossen. Im Schlussteil wird die eigene Position zusammengefasst. Diese Struktur entspricht auch den Vorgaben des Erwartungshorizontes.

In der Jahrgangsstufe 9 hat A9Dw20 mit 49 Punkten (von insgesamt 60 Punkten) die höchste Punktzahl erreicht. L9Dw18 hat mit 20 Punkten die niedrigste Punktzahl erhalten (vgl. Tab. 95).

Tabelle 95: Wortanzahl und Noten im Fach Deutsch 9. Jahrgangsstufe

Code	Wörter	Abzug	Note/Pkt. Insg
E9Dm2	330	3	28
M9Dm3	510	14	32
Y9Dm7	427	18	38
M9Dm9	436	9	40
F9Dm10	547	16	46
E9Dm11	426	23	35
F9Dm21	463	27	45
D9Dm22	494	5	37
L9Dm23	414	9	33
A9Dm25	275	9	21
A9Dw20	387	14	49
AL9Dw5	377	13	32
AL9Dw12	485	6	43
C9Dw6	462	21	47
E9Dw19	455	13	41
H9Dw8	407	18	44
K9Dw24	448	19	48
L9Dw16	462	10	42
L9Dw18	257	12	20
M9Dw4	356	18	46
N9Dw17	372	13	

Im Folgenden wird der Text von A9Dw20 näher betrachtet:

Tabelle 96: Textbeispiel A9Dw20 Fach Deutsch 9. Jahrgangsstufe, Index 12-48

Index	A9Dw20
12	2) Seit der Text "Deutsch-/lands fairste Maus" veröffent-/licht wurde,
13	schließen sich/ viele Menschen Susanne/ Jordan an
14	und wollen das/ Projekt unterstützen.
15	Jedoch/ gibt es auch Zweifel und/ Bedenken,
16	was die Produktion/ von nachhaltigen Computer-/produkten angeht.//

17	Oftmals wird bezweifelt,
18	ob das/ nachhaltige Produkt wirklich nach-/haltig ist,
19	weil man es kaum als/ Konsument überprüfen kann.
20	Elek-/tronikexperte Wilhelm Meyer/ sagte in einem Interview: "Die/ gesamte Lieferkette ist zu lang/, um jedes einzelne Teil zu überprü-/fen. Die benötigten Rohstoffe/ werden halt in den verschiedensten/ Ecken der Welt abgebaut..."/
21	Dazu kommt:
22	Nachhaltige Produkte/ sind teurer!
23	Aus eigener/ Erfahrung weiß ich,
24	dass man eine/ "normal produzierte" Maus fast/ überall für 5€-15€ kaufen kann./
25	Findet man einen Laden,
26	der nach-/haltige Mäuse verkauft,
27	Muss/ man meist ab 25€ rechnen./
28	Vielen Menschen wären bereit/
29	diesen Preis zu bezahlen,
30	Da/ sie die Vorteile kennen./
31	Die nachhaltige Maus ist gut/ für die Umwelt,
32	weil sie/ aus recycelten Stoffen bestehen/
33	Studien ergaben,
34	dass, [NS] wir den CO ₂ -Ausstoß um/ 10% *weltweit senken könnten./
35	wenn wir/ nur noch Geräte aus recydel-/ten Stoffen benutzen würden/
36	Außerdem schafft die Herstellung/ von der "fairsten Maus Deut-/schlands" Arbeitsplätze für/ psychisch kranke und behin-/derte Menschen,
37	bestätigte die/ Expertin Susanne Jordan./
38	Die Maus ist auch gut für/ das Gewissen,
39	Da/ man bei dem/ Kauf der Maus weiß,
40	dass man/ die Ausbeutung von Kindern nicht/ unterstützt.
41	Die Selbstmordrate/ während der Herstellung herkömm-/licher Mäuse liegt bei 40%
42	Und/ die Rate der Arbeiter unter 18 bei 50%.//
43	3)Ich finde,
44	dass man die Pro-/duktion von nachhaltigen Geräten/ fördern sollte
45	und, dass/ viel mehr Firmen auf die/ nachhaltige Variante der Produk-/te umsteigen sollte.
46	Ich ver-/stehe es aber auch,
47	Dass/ es sich nicht jeder leisten/ kann
48	10€ mehr z.B. für/ Mäuse auszugeben.

Der Text ist so aufgebaut, dass von Index 1-11 der Grundlagentext wiedergegeben wird. Ab Index 12 erfolgt dann die eigentliche Erörterung. Hierbei wird zunächst das Thema genannt und in Index 15 explizit die Strittigkeit markiert. In Index 17 bis Index 27 werden Gegenargumente und zum Teil Beispiele angeführt. Von Index 28-42 werden die Pro-Argumente aufgeführt. Ab Index 43 wird dann die eigene Meinung formuliert. A9Dw20 nutzt hierfür eine explizite Markierung der eigenen Position durch das Personalpronomen *Ich* und ein verbum cogitandi *finden*. In Index 46 erfolgt eine erneute Positionierung, die ähnlich explizit markiert wird wie in Index 43.

Die Textstruktur unterscheidet sich von der in der 7. Jahrgangsstufe, da zu Beginn des Textes nicht die eigene Meinung formuliert wird. Die Positionierung steht erst am Ende der Argumentation, soll also quasi das Ergebnis des Abwägens sein. Im Erwartungshorizont wird die von S7Dw19 gewählte Struktur als Sanduhr-Prinzip (erst die Gegenargumente, dann die Pro-Argumente) bezeichnet.

In der Oberstufe hat A12Dw7 die höchste Punktzahl für die Bearbeitung der Aufgabenstellung bekommen (62/66 Punkte) (vgl. Tab. 97). N12Dw19 hat eine der geringsten Punktzahlen für den Text bekommen (27 Punkte).

Tabelle 97: Wortanzahl und Noten im Fach Deutsch 12. Jahrgangsstufe

Code	Wörter	Abzug	Pkt./Aufgabe
A12Dw7	635	5	62
A12Dw8	465	2	35
A12Dw10	584	5	34
C12Dm2	154	5	30
C12Dw1	730	11	28
K12Dw4	291	7	31
N12Dm15	589	3	31
N12Dw3	398	5	33
N12Dw19	354	5	27
R12Dm16	406	6	35
S12Dw18	669	15	38
S12Dw19	474	9	27
V12Dw6	749	13	39
Y12Dm14	407	10	44

Im Weiteren soll der Text von A12Dw7 betrachtet und analysiert werden:

Tabelle 98: Textbeispiel A12Dw7 Fach Deutsch 12. Jahrgangsstufe, Index 1-70

Index	A12Dw7
1	In Schillers Text "Die Schaubühne/ als eine moralische Anstalt/ betrachtet" wird das Theater/ als Medium für Bildung beschrieben, /
2	was vor allem Toleranz vermitteln/ soll.
3	Diese Toleranz wird auch in/ Lessings Werk "Nathan der/ Weise " vermittelt.//
4	Diese wird durch den Charakter/ Nathan verkörpert,
5	welcher alle/ Religionen toleriert.//
6	Aufgrund dieser Eigenschaft sollte/ Nathan freigesprochen werden,
7	Denn/ er entspricht dem von Lessing/ beschriebenen Ideal einer toleranten/ Person.
8	Schiller nennt ihn/ sogar als Beispiel für Toleranz/ in seinem Text (vgl. Z.42)./
9	Nathan verkörpert im Drama/ den entscheidenden Charakter, /
10	von dem das Publikum/ lernen soll.
11	Wie in Schillers Text/ beschrieben,
12	soll sich der Zuhörer/Leser in die Lage des Charakters/ hineinverstezen
13	und dadurch/ neue Blickwinkel und Erfahr-/ungen für sein eigenes Leben kennen/ lernen (vgl. Z. 30ff).//
14	Vor allem durch die Ringparabel/ (vgl. S.75-82),[NS] soll der/ Zuschauer To-leranz erfahren
15	welche von/ Nathahn erzählt wird
16	Und/ für sich selbst als positive Eigen-/schaft entdecken.//
17	In "Faust" von Goethe dagegen, / wird Toleranz nicht wirklich behandelt.
19	Das Drama macht/ dahingegen auf die Verurteilung/ durch Gesellschaft und Religion/ und auf den Wissensdurst/ der Menschen aufmerksam. /
20	Faust ist ein ungeduldiger, / wissenssüchtiger Mensch,
21	der immer/ mehr von seinem Leben verlangt. /
22	Er funktioniert eher nich für/ Schiller als Vorbildfunktion im/ Theater,
23	sondern steht eher als/ Gegenbeispiel für einen/ idealen Menschen da. /
24	Faust wird außerdem, im Gegen-/satz zu Nathan nicht in Schillers/ Text als Beispiel verwendet.
25	Dies ist zwar nicht möglich,
26	Da/ „Faust“ zu dem Zeitpunkt noch/ nicht veröffentlicht wurde,
27	Doch/ es ist auch nicht die Rede/ von ähnlichen Charaktären/ oder Dramen-handlungen. /
28	Im Wesentlichen bezieht sich/ Schiller auf die Toleranz, /
29	was nunmal, im Gegensatz/ zu "Faust", in "Nathan der/ Weise" als Haupt-aussage/ fungiert.
30	Letzteres Werk entspricht/ also viel eher dem Ideal von/ Schiller,
31	indem das Theater/ eine bildende Funktion hat. //

32	Zwar ist auch nicht Nathan zu 100/ Prozent als Vorbild oder idealer/ Mensch anzusehen,
33	da er seine/ Ziehtochter und den Tempelherrn/ zunächst nicht die Wahrheit/ erzählt,
34	und zwar, dass sie/ Geschwister sind,
35	doch im/ Theater muss zunächst ein/ Problem oder ein Konflikt ent-/stehen,
36	bevor dieser durch vor-/bildliches Verhalten wieder/ gelöst werden kann.
37	Aus/ Fehlern kann das Publikum/ folglich auch positive Schlüsse/ ziehen.//
38	Nun könnte dieses Argument/ auch für „Faust“ sprechen,
39	Da/ darin auch viele Problematiken/ angesprochen werden,
40	doch/ diese werden am Ende nicht/ durch einen nach Schiller/ richtige Art aufgelöst,
41	da es/ eine Tragödie ist.//
42	Trotzdem kann der Zuhörer/ oder Leser durch beide Werke/ Emotionen ver- spüren./
43	In „Faust“ sind diese jedoch/ eher negative Emotionen,/
44	während sie in „Nathan der/ Weise“ eher positiv sind./
45	Die "Weisheit und Religion"/ (Z.18), [NS] sind/ sowohl in Goethes Werk,/ als auch in Lessings Werk/ vertreten.
46	welche nach Schillers/ Auffassung/ in ein Drama gehören
47	In „Faust“ wird haupt-/sächlich die Weisheit behandelt,/
48	über welche Faust verfügt./
49	Natürlich wird auch die Religion/ angesprochen,
50	besonders durch/ die berühmte Gretchenfrage,/
51	aber hier dient diese nicht/ wirklich als bildendes Thema./
52	In „Nathan der Weise“ dagegen/ wird die Weisheit (wie der/ Titel schon ver- rät) behandelt./
53	Dies geschieht durch das/ Thema der Religion,
54	Indem/ Nathan über Toleranz verfügt,/
55	welche zur Weisheit dazu gehört./
56	Auch Schiller sieht Toleranz/ als weise an
57	und zählt diese/ außerdem zu den Selbstver-/ständlichkeiten,
58	die ein Mensch zu erfüllen hat.//
59	In Lessings Drama werden also/ eher Religion und Weisheit be-/handelt, als in „Faust“.//
60	Alles in allem entspricht eher/ „Nathan der Weise“ von Lessing/ dem Bild,
61	welches Schiller/ für ein Drama vertritt.
62	Es wird eine positive Eigenschaft/ des Menschen durch einen/ Charakter (Nathan) übergebracht.
63	Hierbei/ steht Toleranz im Mittelpunkt,/

64	wie es auch für Lessing/ wichtig war.
65	Die Ähnlichkeit/ ihrer Hauptaussagen wird/ auch dadurch beeinflusst,/
66	dass beide/ Texte in einem zeitnahen/ Abstand geschrieben wurden/
67	und somit beide das/ Hauptmerkmal ihrer Epoche,/ der Aufklärung, erfüllen:/ die Toleranz.
68	Auch die/ Bildung wird durch beide/ Autoren vermittelt.//
69	Faust entspricht eher der Epoche/ der Romantik und des/ Sturm und Drangs.
70	Dadurch/ wird Schillers Idealvorstellung/ eines Dramas eher in/ „Nathan der Weise“ wieder-/gespiegelt.

Die Struktur des Textes ist komplexer als in den Jahrgangsstufen 7 und 9. Zu Beginn wird die These aus dem Grundlagentext wiederholt. Im Hauptteil wird dann ermittelt, inwiefern die beiden Werke den aus dem Grundlagentext aufgestellten Anspruch erfüllen. Es werden hierfür Pro-Argumente für das Erfülltsein im Werk „Nathan der Weise“ angeführt (Index 3-16). Sodann werden Argumente dafür angeführt, dass das Werk „Faust“ diesem Anspruch nicht gerecht wird (Index 17-24 Kontra-Faust). In Index 25-26 wird ein Argument eingeräumt, dass Pro-Faust gelten könnte. Dieses wird aber in Index 27 direkt entkräftet. In Index 28-32 erfolgt die erste Positionierung zur Fragestellung. Diese wird nicht explizit markiert. Es wird aber die Partikel *eher* genutzt, um die Positionierung zu modalisieren. Bis hierhin wirkt die Struktur eher wie eine reine Pro-Argumentation. Alle Argumente, die dafür sprechen, dass der Anspruch in „Nathan der Weise“ und nicht in „Faust“ erfüllt wird, werden angeführt. Ein Gegenargument wird zwar eingeräumt, aber sofort entkräftet, um die eigene Position zu stärken. Ab Index 32 verändert sich aber diese „einseitige“ Argumentation. A12Dw7 gibt in Index 32-34 ein Argument an, das gegen die Position spricht. Dieses wird aber in Index 35-37 wieder direkt entkräftet. Es folgen dann mehrere Argumente, die für die Erfüllung des Anspruches in „Faust“ gewertet werden können. Aber alle genannten Argumente werden immer direkt im Anschluss an die Nennung entkräftet. Die Struktur ab Index 32-58 entspricht folglich dem sogenannten Ping-Pong Prinzip. Im Schlussteil wird die eigene Position nochmal wiederholt (Index 59, 60-61 und in Index 70). Interessant ist, dass die eigene Position in der Mitte (Index 28-31) und zum Schluss (Index 59, Index 60-61 und Index 70) nicht explizit als Meinungsäußerung markiert wird, z. B. durch das Personalpronomen *ich* oder eine Nominalphrase *meine Meinung*. Interessanterweise wird die Partikel *eher* in allen Positionierungen verwendet. Diese hier realisierte Struktur entspricht nicht vollständig der erwarteten Struktur (im Sinne des EWH). Im EWH wird eine Überleitung gefordert, die bereits eine Positionierung umfasst. Diese Positionierung zu Beginn wird von A12Dw7 nicht realisiert. Das wird aber von der Lehrperson nicht (explizit) beanstandet.

10.1.3 Ergebnisse: Sprachliche Handlungen im Fach Biologie

Auch für das Fach *Biologie* werden zunächst in Tabelle 94 einzelne Ergebnisse aus der Analyse der externen Merkmale wiederholt, um die kommunikative Ebene in Erinnerung zu rufen.

Tabelle 99: Zusammenfassung externer Merkmale der Lehrer*innenaufgaben im Fach Biologie

	BIO7	BIO9	BIO12_ Emden	BIO12_ Papenburg
Anlass/ Impuls	f/as	--	--	SSV
Wissensstand Emittent	u	u	u	u
Wissensstand Rezipient	w	w	w	w
Wissensstatus	rw	kw	kw	rw
Funktion	e	e	e	e

Die Kontextinformationen (vgl. Tab. 96) ergeben für die 7. Jahrgangsstufe, dass repräsentatives Wissen verhandelt wird. Die Schüler*innen müssten also explizit markieren, wenn sie einen kommunikativen Ebenenwechsel vornehmen wollen. Im Fach *Biologie* in der 7. Jahrgangsstufe wurden zwei Texte (J7Bw11 und K7Bw7) mit 19 Punkten (von insgesamt 22 möglichen Punkten) am besten bewertet (vgl. Tab. 100):

Tabelle 100: Wortanzahl und Punkte im Fach Biologie 7. Jahrgangsstufe

Code	Wörter	Abzug	Punkte
T7Bm1	152	5	10
M7Bw2	174	2	10
D7Bm3	131	0	11
S7Bw6	126	0	5
K7Bw7	372	5	19
D7Bw8	109	1	7
L7Bw9	288	5	16
N7Bm10	107	0	12
J7Bw11	162	2	19
L7Bm12	164	3	14
N7Bm13	166	2	9
M7Bw14	159	0	14
M7Bw15	113	0	10
L7Bw16	104	0	12

Der Text von J7Bw11 beginnt mit der kommunikativen Einheit: „Für unsere Erde ist es sehr wichtig, dass ...“ (Index 1-2). Diese Einheit umfasst ein expressives Adjektiv (*wichtig*, Index 1),²³³ das noch durch die Partikel *sehr* (Index 1) intensivierte wird. Diese Äußerung kann (wie oben gezeigt wurde) als Positionierung dienen. Sie ist allerdings durch die Aufgabenstellung (vgl. Kapitel 9.2.1) vorgegeben. Wie bei der Analyse der Illokutionsebene festgestellt wurde, handelt es sich bei dem zu verhandelnden Wissen um repräsentatives Wissen, da dieses Wissen nicht nur Faktisches, sondern auch das „nur Mögliche oder Notwendige, das Gewollte oder die normative Setzung“ (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997a: 619) umfassen kann. Zentral ist aber, dass es von der vorfindlichen Welt her erschlossen werden kann (vgl. ebd.). Aufgrund des Wissensstatus und des Wissensstandes ist deshalb bei dieser kommunikativen Minimaleinheit von einer reinen Aussage auszugehen.

Tabelle 101: Beispieltext J7Bw11 Fach Biologie, Index 1-5

Index	J7Bw11
1	Für unsere Erde ist es sehr wichtig,
2	dass wir unseren CO ₂ -Verbrauch reduzieren.
3	Denn durch das viele CO ₂ in der Atmosphäre können die Sonnenstrahlen, [NS] nicht mehr zurück gelangen
4	die auf die Erde treffen
5	und erwärmen die Erde somit weiter.

In Index 3-4 werden Gründe, eingeleitet durch die koordinierende Konjunktion *denn*, genannt. Diese Gründe werden aber auf einer Sachverhaltsebene angeführt, weil die Handlung, auf die sich die Gründe beziehen, keine Positionierung darstellt, sondern eine Aussage. Es wird also nicht begründet, warum man findet, dass es wichtig ist, sondern der Sachverhalt, dass es wichtig ist, wird begründet. Diese Analyse zeigt, dass der kommunikative Ebenenwechsel nicht nur an dem Gebrauch einer Konjunktion festzumachen ist, sondern der gesamte Kontext zu berücksichtigen ist.

Tabelle 102: Beispieltext J7Bw11 Fach Biologie, Index 6-27

Index	J7Bw11
6	Natürlich ist dieser Treib-/hauseffekt effektiv,
7	damit unsere/ Erdkugel nicht auf -18 °C ab-/kühlt.

²³³ Hermanns (vgl. 2002: 359) grenzt „expressive meaning“ in Anlehnung an Cruse von „descriptive meaning“ ab. *Expressive meaning* trägt zur Propositionalbedeutung (Deskriptivbedeutung) eines Satzes oder Wortes nichts Eigenes bei, hat also für den Wahrheitswert einer Proposition keine Relevanz, bringt aber eine Einstellung („attitude“) zum Ausdruck.

8	Aber je mehr CO ₂ in/ die Atmosphäre gelangt,
9	Desto/ wärmer wird es hier.
10	Das kann/ böse Folgen haben./
11	Tiere aus kälteren Regionen ver-/lieren ihren Lebensraum,
12	da die/ Pole schmelzen.
13	Der Meeresspiegel/ steigt
14	und kann ganze Länder/ überfluten.
15	Selbstverständlich können/ wir daran etwas ändern,
16	Um/ unsere CO ₂ -Emissionen zu ver-/ringern.
17	Zum Beispiel nicht so/ viel mit dem Auto fahren,
18	Weniger/ Fleisch- und Milchprodukte essen,/
19	nicht das Licht brennen lassen,/
20	wenn man es nicht braucht
21	Und/ elektronische Geräte ganz ausschalten.
22	Wie/ man sieht,
23	kann man ganz einfach seinen CO ₂ -Verbrauch reduzieren./
24	Es ist wichtig,
25	dass wir alle/ etwas dazu beitragen/
26	und an einem Strang ziehen./
27	Sonst können wir die Folgen/ der Klimaerwärmung nicht/ stoppen.

In Index 6 könnte es sich um eine Einräumung handeln, die durch das Adverb *natürlich* indiziert wird. Allerdings geht es J7Bw11 nicht darum, für oder gegen den Treibhauseffekt zu argumentieren. Sie gibt in Index 6-7 lediglich Hintergrundinformationen zum Treibhauseffekt. Diese leitet sie zudem mit der Modalpartikel *natürlich* ein, die zusätzlich verdeutlicht, dass es sich bei der Äußerung um bekanntes Wissen (repräsentatives Wissen) handelt. Nach Ballweg (2009) kann *natürlich* als evidenzbetont assertive Modalpartikel eingeordnet werden (hierzu mehr in Kapitel 10.3.4). Auch die Modalpartikel in Index 15 („selbstverständlich“) zeigt an, dass etwas unstrittig ist. In diesem Fall wird auch kein Gegenargument eingeräumt. Das *selbstverständlich* wirkt wie eine Antwort auf die Frage aus der Aufgabenstellung: Können wir denn etwas tun?

J7Bw11 verwendet vier Mal das Personalpronomen *es*, vier Mal das Personalpronomen *wir* und zudem fünf Mal das Indefinitpronomen *man*. Am Anfang und am Ende wird die Aussage geäußert: „es ist wichtig, dass“. Das vorgegebene Urteil resp. die vorgegebene Kundgabe wird folglich am Anfang und am Ende des Textes wiedergegeben, und in der Mitte des Textes werden die Gründe auf

Sachverhaltsebene angeführt. Damit ähnelt die Struktur einer reinen Pro-Argumentation im Fach Deutsch der 7. Jahrgangsstufe. Der einzige strukturelle Unterschied ist, dass keine Gegenargumente genutzt werden, da es sich um eine Handlung auf Sachverhaltsebene handelt. J7Bw11 markiert ihre eigene Position in dem gesamten Text nicht explizit.

Tabelle 103: Wortanzahl und Punkte im Fach Biologie 9. Jahrgangsstufe

ID	Code	Wörter	Abzug	Punkte	Geschichte ²³⁴
1	L9Bw1	111	1	10	L9Gw1
2	J9Bw6	104	0	9	--
3	J9Bw7	229	4	15	J9Gw4
4	K9Bw11	95	1	13	K9Gw10
5	R9Bw15	296	2	16	R9Gw12
6	J9Bw18	109	1	14	--
7	S9Bw19	132	2	15	--
8	B9Bw20	119	2	15	--
9	A9Bw21	162	1	15	--
10	S9Bw22	39	1	5	S9Gw19
11	N9Bw24	149	1	15	--
12	K9Bw25	88	1	9	--
13	A9Bu23	144	1	15	--
14	A9Bu17	89	1	9	A9Gm13
15	R9Bm5	68	1	16	--
16	D9Bm8	113	1	9	D9Gm5
17	F9Bm9	261	2	15	F9Gm8
18	J9Bm13	97	1	14	--

In der 9. Jahrgangsstufe haben zwei Schüler*innen einen Punkt mehr als die volle Punktzahl für ihren Text bekommen (vgl. Tab. 103). Hierbei handelt es sich um R9Bw15 und um R9Bm5. Von R9Bw15 wurde im Fach *Geschichte* der 9. Jahrgangsstufe auch ein Text erhoben (hier ist der Code R9Gw12). R9Bm5 ist ein besonderer Fall, da der Proband als einziger kaum Verben in seinem Text verwendet hat und zudem seinen Text zum Teil in Listenform gestaltet hat. Deshalb wird nun zunächst der Text von R9Bw15 analysiert (vgl. Tab. 104).

²³⁴ Bei den in dieser Spalte aufgeführten Schüler*innen im Fach *Geschichte* handelt es sich um die gleiche Person wie im Fach *Biologie*.

Tabelle 104: Beispieltext R9Bw15 im Fach Biologie, Index 1-24

Index	R9Bw15
1	c) In dem reinen Orangensaft sind viele Vitamine drin, wegen des hohen (100%) Fruchtgehalts.
2	Das Orangensaftgetränk enthält neben dem Saftanteil auch 40% Wasser und Zucker.
3	Das Wasser ist gut,
4	da man sowiso 1,5l am Tag trinken sollte.
5	Der Orangennektar hat mehr Wasser und Zucker (60%), als Fruchtsaft (40%).
6	Da mehr Zucker enthalten ist,
7	ist er nicht so gesund.
8	In dem Fruchtsaft ist außerdem auch schon Zucker enthalten.
9	Die Orangenfruchtsaftlimonade enthält neben den oben genannten Stoffen auch Säuren und Aromastoffe.
10	Die Aromastoffe sind nicht gut.
11	Außerdem sind weniger Vitamine enthalten,
12	da nur noch 10% Fruchtsaft enthalten sind.
13	In der Orangeade sind nur noch 1-2% Fruchtsaft enthalten,
14	also kaum noch Vitamine.
15	Auch hier sind die gleichen Stoffe zu finden, wie in der Orangenfruchtsaftlimonade.
16	Allerdings nun 98-99%.
17	Sie ist noch ungesünder dadurch.
18	In der Orangenlimonade ist nun gar kein Fruchtsaft mehr enthalten,
19	sondern nur noch Wasser, Zucker, Säuren, Aroma-, Farb- und Konservierungsstoffe (100%).
20	Das Wasser ist gut,
21	doch zu viel Zucker ist in diesem Getränk enthalten.
22	Auch die Aroma-, Farb- und Konservierungsstoffe sind ungesund für unseren Körper.
23	Das letzte Getränk ist somit eindeutig das ungesündeste.
24	Der Orangensaft und das Orangensaftgetränk sind in meinen Augen die ungesündesten.

In Index 6-7 wird durch die subordinierende Konjunktion *da* die Nennung eines Grundes indiziert. Index 7 könnte eine Positionierung sein. Da die Kontextinformationen aber ergeben haben, dass die Schüler*innen Kundgabewissen verhandeln, also ein Urteil, basierend auf repräsentativem Wissen, formulieren sollen, reicht die sehr implizite Formulierung in Index 7 nicht für einen kommunikativen Ebenenwechsel aus. Es handelt sich folglich um ein Urteil und Gründe auf

der Sachverhaltsebene. Die Äußerung in Index 10 wird von der Lehrperson Wolfsburg kommentiert, indem sie angibt, dass eine Begründung fehlen würde. Auch Index 16-17 sind als Urteil mit Begründung auf Sachverhaltsebene zu werten. In Index 23 wird ein Schluss gezogen und festgestellt, dass das letzte Getränk in der Liste das ungesündeste sei. Indiziert wird dieser Schluss durch das Adverb *somit*. In Index 24 widerspricht sich R9Bw15, da sie hier auch den Orangensaft und das Orangensaftgetränk als ungesund bezeichnet. Dies wird von der Lehrperson allerdings gar nicht bemängelt. Wahrscheinlich handelt es sich hierbei um einen Schreibfehler und R9Bw15 wollte in Index 24 die Getränke als am gesündesten bezeichnen. So hat es die Lehrperson in ihrem Erwartungshorizont zumindest auch vorgegeben. In Index 24 markiert R9Bw15 aber zudem ihre eigene Meinung durch die Präpositionalphrase „in meinen Augen“. Damit diese Äußerung als Positionierung auf diskursiver Ebene gelten kann, müsste es eine explizite Markierung der Strittigkeit geben, z. B. indem auf die Gegenposition hingewiesen wird; z. B. indem eingeräumt wird, dass auch der Orangensaft viel Zucker enthält und deshalb als ungesund angesehen werden könnte. Eine Einräumung zum Urteil, dass die Orangenlimonade ungesund ist, könnte in Index 20 vorliegen. Die Formulierung „Das Wasser ist gut“ markiert jedoch das Gegenargument nicht explizit als solches, sondern die Formulierung verbleibt implizit und sachverhaltsorientiert. Hier wird ein Urteil über den Wassergehalt gefällt, das zunächst positiv scheint. Durch die Konjunktion *doch* wird sodann ein zweites Urteil angeschlossen: zu viel Zucker sei enthalten. Insgesamt reichen diese impliziten Formulierungen m. E. noch nicht für einen Ebenenwechsel aus.

Die Textstruktur weicht von der Struktur in der 7. Jahrgangsstufe ab. Es werden im ersten Textteil die einzelnen Getränke nacheinander betrachtet und jedes einzelne Getränk wird aufgrund seiner Inhaltsstoffe als gesund/ungesund oder als gut/schlecht beurteilt. Das abschließende Urteil wird in Index 23-24 formuliert. Von Index 25-40 werden dann nochmal Aussagen getätigt, welche Stoffe für den menschlichen Körper wichtig sind. Diese Äußerungen befinden sich im Anhang.

Wenn man den Text von R9Bm5 im Vergleich betrachtet, fällt auf, dass er seine Meinung, anders als R9Bm15, gar nicht explizit markiert (vgl. Tab. 105). Es fällt zudem auf, dass er eine Stufung vornimmt und die Getränke entsprechend ihrer Qualität sortiert, von „nicht ganz so gut“ über „schlecht“ zu „sehr schlecht“. Die Gründe für die Urteile werden zum Teil durch die koordinierende Konjunktion *denn* angeführt, wie in Index 2 und 6. Zum Teil werden sie aber auch wie in Index 4 durch einen Spiegelstrich gekennzeichnet. Das finale Urteil formuliert R9Bm9 in Index 12-14 aus. Zentral ist, dass R9Bm5 in Index 13-14 die Konjunktion *zwar...aber...* nutzt. Dies könnte nun einen Ebenenwechsel anzeigen. Allerdings sind auch seine Ausführungen zu implizit für einen Ebenenwechsel. Insgesamt wirken die Ausführungen so, als würde R9Bm5 sein Urteil in Index 12 lediglich gut begründen, indem er das repräsentative Wissen in Index 13 und

14 nochmal zusammenfasst. Für eine Kommunikation auf diskursiver Ebene müsste im Text die Strittigkeit expliziter markiert werden.

Tabelle 105: Beispieltext R9Bm5 Fach Biologie, Index 1-14

Index	R9Bm5
1	2c) Orangensaft=/ -nicht ganz so gut,
2	denn es enthält zu viel Zucker//
3	Orangensaftgetränk=// -nicht ganz so gut/
4	-zu viel Zucker//
5	Orangennektar=// -nicht so gut,
6	denn es enthält schlechte Nährstoffe//
7	Orangenfruchtsaftlimonade=// -schlecht/
8	-ungesund//
9	Orangeade/Orangenlimonade=// -sehr schlecht/
10	-zu wenig Frucht/
11	-zu viel künstliches ungesundes Stoff//
12	Im Vergleich der Orangengetränke, sind eigentlich fast/ alle nicht so gut.//
13	Einige enthalten zwar viel Frucht,
14	aber dagegen auch sehr viel/ schädliches wie z.B. Zucker

In der Oberstufe hat T12Bw3 bei der Lehrperson Emden mit 5 Punkten für die Aufgabe und 9 Punkten für die Darstellungsleistung die höchste Punktzahl für ihren Text erhalten (vgl. Tab. 106). Im Kurs von Pappenburg hat J12BPw7 mit 12 Punkten für die Aufgabe und 7,5 Punkten für die Darstellungsleistung die höchste Punktzahl erreicht.

Tabelle 106: Wortanzahl und Punkte im Fach Biologie 12. Jahrgangsstufe

ID	Code	Wörter	Abzug	Pkt./ Insg.	Darstellungsleistung
1	J12BPw3	204	0	12/12	6,5/9
2	L12BPw4	65	0	8/12	5/9
3	J12BPw2	209	0	fehlt	fehlt
4	S12BPw1	142	0	fehlt	fehlt
5	S12BPm5	158	0	8/12	1,5/9
6	J12BPw7	219	7	12/12	7,5/9
7	J12BPm8	172	0	5,5/12	4/9
8	N12BPm9	155	0	2/12	4,5/9
9	C12BPw10	174	7	7/12	2,75/9

10	L12BPm11	94	0	2/12	4,5/9
11	T12Bpm12	110	1	0/12	3,5/9
12	G12BPw13	168	2	12/12	6,75/9
13	A12Bw1	89	0	5/5	7/9
14	T12Bw3	133	0	5/5	9/9
15	H12Bw8	65	0	4/5	7/9
16	L12Bw10	97	0	3/5	6/9
17	B12Bm14	55	0	3/5	8/9
18	K12Bu6	72	0	4/5	7/9
19	R12Bm4	48	0	3/5	9/9

J12BPw3 positioniert sich im Text nicht explizit, in dem Sinne: *Ich bin der Meinung, die Evolutionstheorie stimmt* (vgl. Tab. 107). Dies passt auch zum Aufgabenkontext, da die Lehrperson Pappenburg fordert, repräsentatives Wissen zu verhandeln und Belege für die Evolutionstheorie anzuführen. Die Evolutionstheorie wird zwar in der Aufgabenstellung als strittig markiert („Kreationisten lehnen die Evolutionstheorie ab“). Die Schüler*innen sollen dies aber nicht diskutieren, sondern nur Belege für die Evolutionstheorie geben bzw. repräsentatives Wissen nutzen, um ein schon vorgegebenes Urteil (Die Evolutionstheorie stimmt) zu stützen.

Tabelle 107: Beispieltext J12BPw3 Fach Biologie, Index 1-24

Index	J12BPw3
1	Anhand des Materials kann man mehrere/ Belege für Evolution finden.
2	Belege für/ sind Atavismen, Rudimentäre Organe (Rudimente),/ Homologie, Fossile, Ontogenese.
3	Ein erster/ Beleg für die Evolutionstheorie sind die/ Brückentiere (Ambulocetus, Dorudon)/
4	die als missing Link zwischen Urhuftier/ und den heutigen Bartenwalen exestieren./
5	Da die Tiere ausgestorben sind
6	findet/ man nur noch Fossile.
7	Ein weiterer/ Beleg ist die Ontogenese
8	dort/ besitzen Walembryos eine/ Halsregion
9	was eine Verwandtschaft/ zum Urhuftier belegt./
10	Auch ein Rudimentäres/ Organ lässt sich finden
11	Bartenwalembryos/ besitzen immer noch eine Anlage für/ Zähne,
12	da wir hier nur ein Beispiel/ haben
13	kann es sich auch um ein/ Atavismus handeln.

14	Auch Homologie lässt/ sich nachweisen
15	da das Sklett eines/ Bartenwals Ähnlichkeiten zum Sklett des/ Dorudon aufweist.
16	Besonders die Homologie/ im Aufbau des Hinterbeins und Rippen,/ mit somit Schulter und Vordergliedmaße/ ist in Hinsicht auf das Kriterium der/ Lage, der Kontinuität und spezifischen/ Qualität zu nennen.
17	Anhand der/ Sklette von Vorfahren der heutigen/ Wale kann man sehen
18	wie die/ Halsregion schrumpft,
19	die Ausbildung/ der Extremitäten zurückgeht
20	und der/ Schädel in die flache Länge geht./
21	Zur schrittweisen Entwicklung von/ Arten kommt es hier wahrscheinlich durch/ Adaptive Radiation.
22	Es gibt eine/ Urpopulation Urhuftiere
23	aus der/ sich viele neue Arten bilden durch/ verschiedenste Isolationsmechanismen/
24	die auf sie wirken./

Der gesamte Text von J12BPw3 ist so strukturiert, dass nacheinander Belege für die Evolutionstheorie aufgelistet werden. An keiner Stelle wird ein Gegenargument genannt oder entkräftet.

Im Kurs von Lehrperson Emden liegt kein strittiger Sachverhalt der Aufgabenstellung zugrunde. Die Schüler*innen sollen basierend auf repräsentativem Wissen ein Urteil fällen. Dabei bezieht sich das repräsentative Wissen in diesem Fall nicht nur auf Faktisches, sondern auch auf das nur Mögliche (Was wäre, wenn...). Dies wird aber im Sinne der IDS-Grammatik trotzdem als repräsentatives Wissen gefasst (vgl. Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997a: 619).

Tabelle 108: Beispieltext T12Bw3 Fach Biologie, Index 1-14

Index	T12Bw3
1	4) Als Neobiont könnte das/ Grauhörnchen auch in/ Deutschland ausgesetzt/ werden.
2	Hier würde es/ dann ebenfalls in Konkurrenz/ mit unserem Eichhörnchen/ treten.
3	Beachtet man die/ Entwicklung in Großbritannien/
4	liegt der Schluss nah,/
5	dass dies auch hier in Deutschland zu einem/ Konkurrenz-Ausschluss führen/ würde.
6	Allerdings ist/ unser Vorteil,
7	dass wir/ auf dem Festland einen/ weit größeren Raum haben/ als eine Insel wie Großbritannien./
8	Folglich hätte das Eichhörnchen/ womöglich die Gelegenheit/ in ein anderes Gebiet/ auszuweichen
9	und so/ eine Konkurrenzvermeidung/ herbei zu führen./

10	Allerdings könnte vorher/ das Parapox-Virus seine/ Arbeit tun
11	und viele/ Eichhörnchen töten./
12	Insgesamt scheint ein/ Konkurrenz-Ausschluss des/ Eichhörnchens auch hier in/ Deutschland als wahrscheinlicher./
13	Und selbst bei einer Konkurrenz-/Vermeidung würde uns das/ Eichhörnchen durch Abwanderung/ wahrscheinlich verloren gehen./
14	Folglich ist also die Überführung/ des invasiven Neobionten/ Grauhörnchen nach Deutschland/ tunlichts zu vermeiden.

In dem Text von T12Bw3 (vgl. Tab. 108) wird sprachlich markiert, dass es um Möglichkeiten und Wahrscheinlichkeiten geht. Dies wird z. B. durch den Konjunktiv (z. B. Index 1) und das Adverb *womöglich* (Index 8) erreicht. Durch Index 4 und 6 wird darüber hinaus eine Strittigkeit markiert: der Schluss liegt nahe...aber. T12Bw3 wägt in ihrem Text zudem Argumente ab. In Index 6 räumt sie ein, dass Deutschland einen Vorteil habe und entkräftet diesen Vorteil aber in Index 10. Diese expliziten Markierungen sind ein Indiz für einen kommunikativen Ebenenwechsel, der so durch den Erwartungshorizont nicht markiert wurde. Interessant wäre nun zu ermitteln, ob andere Schüler*innen abwägen.

A12Bw1 hat auch die volle Punktzahl für Ihren Text bekommen (allerdings nicht die volle Punktzahl für die Darstellungsleistung). Dieser sieht wie folgt aus:

Tabelle 109: Beispieltext A12Bw1 im Fach Biologie, Index 1-10

Index	A12Bw1
1	Bei uns in Deutschland/ würde sich die Populations-/entwicklung des Grauhör-/nchens und des Eichhör-/nchen wahrscheinlich/ genauso oder fast/ gleich wie in England/ ablaufen,
2	da England/ gleich abiotische Umwelt-/faktoren, wie Deutschland/ vorweist.
3	Zudem ist das/ Eichhörnchen in Deutschland/ einheimisch,
4	sodass sich auch/ das Grauhörnchen sich hier/ etablieren könnte.//
5	Würde das Grauhörnchen/ in Deutschland ebenso/ ausgesetzt werden,
6	So/ wäre die Folge,
7	das/ das Eichhörnchen dem/ Aussterben bedroht/ wäre
8	und zudem könnte/ das Grauhörnchen sich/ nicht nur in Deutschland,/
9	sondern auch in ganz Europa/ ausbreiten,
10	denn England/ ist eine Insel und Europa Festland.

Der Text von A12Bw1 zeigt, dass hier keine Argumente abgewägt werden und auch keine andere Position eingeräumt wird. Trotzdem hat A12Bw1 die volle Punktzahl erhalten. Dies lässt darauf schließen, dass von den Schüler*innen nicht erwartet wurde, auf der Ebene des *modus dicendi* zu agieren.

10.1.4 Ergebnisse: Sprachliche Handlungen im Fach Geschichte

Wie die Analyse der Lehrer*innendaten gezeigt hat, wird nur in der 12. Jahrgangsstufe im Fach *Geschichte* ein strittiger Sachverhalt verhandelt und nur hier liegt der Kommunikation Erfüllungswissen zugrunde (vgl. Tab. 110). Dies bedeutet, dass in der Oberstufe auf der Ebene des *modus dicendi* agiert wird und Positionierungen und Begründungen nicht explizit markiert werden müssten, sondern schon mit einer impliziteren Formulierungsvariante eine Positionierung und eine Begründung dieser Position vorliegen könnten.

Tabelle 110: Zusammenfassung der externen Merkmale der Lehrer*innenaufgaben im Fach Geschichte

	GE7	GE9	GE12
Anlass/Impuls	as	F	ssv
Wissensstand Emittent	u	w/u	u
Wissensstand Rezipient	w	u/w	w
Wissensstatus	kw	kw	ew
Funktion	e	e	e

In Jahrgangsstufe 7 liegt kein strittiger Sachverhalt vor und es wird Kundgabewissen verhandelt. Dabei ist der Emittent als unwissend und die Lehrperson als wissend zu betrachten. M7G2w20 hat für ihren Text als einzige die volle Punktzahl (14 Punkte) bekommen (vgl. Tab. 111).

Tabelle 111: Wörteranzahl und Punkte im Fach Geschichte 7. Jahrgangsstufe

ID	Code	Wörter	Abzug	Punkte
1	A7G2w12	52	0	9
2	E7G2m3	49	0	5
3	E7G2m7	108	0	8
4	E7G2m14	34	1	9
5	F7G2m11	19	0	7
6	J7G2m19	42	0	8
7	J7G2w17	91	2	9
8	L7G2m13	47	0	8
9	L7G2m16	95	0	10
10	L7G2m18	46	0	10
11	L7G2w2	41	0	8
12	M7G2m15	40	0	8
13	M7G2w10	100	1	10
14	M7G2w20	78	0	14

15	N7G2m4	100	3	10
16	P7G2w6	75	1	10
17	S7G2m9	16	0	2
18	T7G2m5	20	0	6
19	U7G2m1	74	2	9
20	V7G2w8	113	2	12

Der Text von M7Gw20 (vgl. Tab. 112) beginnt mit einer expliziten Markierung der eigenen Meinung (Index 2-4) durch die Einheit eröffnende Nominalphrase *Meine Meinung*. Da die Aufgabenstellung und der Erwartungshorizont keinen Ebenenwechsel markieren, ist erst einmal davon auszugehen, dass es sich um ein Urteil handelt.

Tabelle 112: Textbeispiel M7G2w20 Fach Geschichte, Index 2-6

Index	M7G2w20
2	Meine Meinung dazu ist,
3	das diese Menschen/ gezwungen werden
4	eine Hexe zu sein.
5	Die Men-/schen sind unschuldig,
6	denn es gibt keine Hexen./

Interessant ist das weitere Vorgehen, das dem Vorgehen im Fach *Deutsch* zu ähneln scheint. Beide Schreiberinnen führen im weiteren Textverlauf Gründe an. Im Fach *Deutsch* wird dies direkt im Anschluss an die Einheit des Positionierens durch eine Nebensatzstruktur mit der einleitenden subordinierenden Konjunktion *da* erreicht. Im Fach *Geschichte* wird hingegen ein Zwischenschritt vorgenommen. Im Anschluss an die explizite Markierung der eigenen Meinung (Index 2-4) wird die Äußerung getätigt: „Die Menschen sind unschuldig“ (Index 5). Das implizitere Urteil wird danach (Index 6) begründet. Diese implizitere Formulierung passt dazu, dass im Fach *Geschichte*, basierend auf repräsentativem Wissen, ein Urteil „Die Folter macht die Hexen!“ beurteilt werden soll. Dabei gibt der Erwartungshorizont aber vor, dass das eigene Urteil nicht beliebig ist. Das bedeutet, dass nicht das Meinen/Denken/Sagen begründet werden muss, weil es in Frage gestellt wird, sondern die Gründe auf einer Sachverhaltsebene angeführt werden, weshalb es schlüssig erscheint, dass der Grund erst in Index 6 gegeben wird. Interessant wäre nun zu ermitteln, wie viele Schüler*innen in der 7. Jahrgangsstufe ihre Meinung explizit markieren. Diese Analyse erfolgt u. a. in Kapitel 10.3.2.4.

Tabelle 113: Textbeispiel M7G2w20 Fach Geschichte, Index 7-15

Index	M7Gw20
7	Die Kirche hat einfach einen Sündenbock/ für Seuchen, Misstände oder Verwüstung gesucht/
8	und hat deswegen die Hexen dafür verantwort-/lich gemacht.
9	Für mich ist Hexenverfolgung totaler/ Schwachsinn,
10	die Angeklagten konnten keine Hexen/ sein.
11	Das Volk dachte dies bloß.
12	Diese Menschen/ mussten schlimme qualen erleiden.
13	Es sind normale/ Menschen.//
14	Ja,
15	diese Aussage stimmt.

Das Adverb *deswegen* in Index 8 zeigt einen weiteren Grund für die Hexenverfolgung an, der in Index 7 ausformuliert wurde. In Index 9 markiert M7G2w20 nochmal die eigene Meinung durch die Präpositionalphrase „Für mich“ und die Intensivitätspartikel „totaler“ und das Nomen „Schwachsinn“. In Index 10-13 werden Aussagen getätigt. Abschließend wird das Urteil formuliert: *Ja, diese Aussage stimmt*. M7Gw20 verwendet zwei Mal das Pronomen *es* und ein Mal die Nominalphrase *Meine Meinung*. Diese Phrase wird jedoch nur am Anfang des Textes verwendet. Der Text endet mit einer impliziteren Formulierung. Insgesamt werden jedoch keine Gegenpositionen einbezogen und keine Argumente abgewägt, weshalb die kommunikative Ebene die Sachverhaltsebene bleibt.

In der 9. Jahrgangsstufe wurde der Text von A9Gm13 mit 14 Punkten am besten bewertet (vgl. Tab. 111). Der Kontext der Aufgabenstellung ähnelt dem aus Jahrgangsstufe 7, allerdings besteht die Aufgabenstellung aus zwei Handlungsanweisungen. In dem einen Kontext sind die Schüler*innen unwissend und die Lehrpersonen als wissend anzusehen, da die Schüler*innen die geforderten Aspekte (Chancen und Grenzen des Widerstandes) anführen müssen. Die zweite Frage ist hingegen freigestellt, weshalb hier die Schüler*innen als wissend anzusehen sind und die Lehrpersonen als unwissend. In diesem Fall handelt es sich aber wie bei dem ersten Aufgabenteil um Kundgabewissen, da in beiden Fällen keine Strittigkeit markiert wurde.

Tabelle 114: Wörteranzahl und Punkte im Fach Geschichte 9. Jahrgangsstufe

ID	Code	Wörter	Abzug	Punkte
1	R9Gw12	243	2	9
2	A9Gw17	141	2	5
3	L9Gw1	251	2	8
4	J9Gw4	239	2	9
5	J9Gw6	104	0	7
6	K9Gw10	32	1	8
7	H9Gw16	122	1	9
8	A9Gw18	30	1	8
9	S9Gw19	183	1	10
10	K9Gw21	95	2	10
11	L9Gw22	261	5	8
12	M9Gw23	606	6	8
13	A9Gm24	117	0	10
14	A9Gm13	127	1	14
15	T9Gm2	232	5	10
16	B9Gm3	86	3	10
17	D9Gm5	171	2	2
18	M9Gm7	274	2	6
19	F9Gm8	322	2	9
20	J9Gm9	61	3	12
21	T9Gm11	217	3	fehlt
22	C9Gm14	96	2	fehlt
23	L9Gm15	94	2	fehlt
24	P9Gm20	117	1	9

A9Gm13 teilt den Text entsprechend der Aufgabenstellung in zwei Teile. Den ersten Teil beantwortet er mit einer Pro- und Kontra-Tabelle (vgl. Tab. 115). Dies könnte evtl. durch den Operator *Diskutieren* induziert sein. Interessant ist, dass die Schüler*innen nicht Pro und Kontra Widerstand diskutieren sollen, sondern die Chancen und die Grenzen des Widerstandes im Nationalsozialismus diskutieren sollen. Die beiden Nomen *Chancen* und *Grenzen* werden von A9Gm13 nicht genutzt, um den eigenen Text zu strukturieren. Eventuell wird hier versucht ein Argumentationskonzept aus dem Fach *Deutsch* auf das Fach *Geschichte* zu übertragen, was hier allerdings gar nicht gefordert ist. Von Index

1-8 sind die Aussagen aus der Pro-Kontra-Tabelle aufgeführt. A9Gm13 nutzt für die Gestaltung der Tabelle Spiegelstriche.

Tabelle 115: Beispieltext A9Gm13 Fach Geschichte, Index 1-21

Index	A9Gm13
1	4.) Pro -Man konnte Leben/ retten
2	wenn man/ sich gegen die/ Judenverfolgung wehrte./
3	-Man konnte den/ Krieg schneller beenden/
4	und somit auch ein/ weiteres Morden/ beenden.//
5	Kontra -Man gefährdete sein/ eigenes Leben/
6	-Man machte sich zur/ damaligen Gesetzesgebung/ strafbar/
7	-Z.B.: Nonkonformität/ hat damals nichts/ gebracht,
8	weil man es/ nicht öffentlich gemacht/ hat.//
9	Heute könnte man auch Widerstand Leisten/
10	indem man z.B.: an Demonstrationen teilnimmt./
11	Jedoch ist das Widerstandsrecht sehr/ „schwammig“,
12	weil manche meinen,
13	dass auch/ Tötung zur Wiederherstellung einer Ordnung/ erlaubt ist.
14	Dies wiederum wäre nach dem/ Strafgesetzbuch eine Straftat.
15	Demnach ist/ es erlaubt
16	zu protestieren,
17	aber zu morden/
18	eher nicht./
19	Man könnte gegen den internationalen/ Terrorismus Widerstand leisten.
20	Als Nation/ könnte man militärisch aktiv werden
21	und/ als Einzelperson kann man seine Kritik am/ System öffentlich machen.

Interessant ist der Moduswechsel von dem ersten Teil der Aufgabe hin zum zweiten Teil der Aufgabenstellung. Ab Index 9 wird der Konjunktiv verwendet. Der Modus wird näher in Kapitel 10.3.5.2.2 betrachtet. Die Frage, ob die Widerstandsmethoden heute auch noch wirksam wären, beantwortet A9Gm13 eigentlich nicht. Im Abschnitt Index 11-18 nimmt er Bezug auf das im Grundgesetz verankerte Widerstandsrecht (vgl. Materialien im Anhang). Er thematisiert hier eher die Frage, wie Widerstand heute geleistet werden darf. A9Gm13 hat zwei Mal das Personalpronomen *es* verwendet und 11 Mal das Indefinit-Pronomen *man*. Eine explizite Markierung der eigenen Position liegt im Text nicht vor. Zum ersten Aufgabenteil passt diese Art der impliziten Formulierung, da hier

auf Basis von repräsentativem Wissen ein Urteil formuliert werden soll. Im zweiten Teil wäre eine explizite Markierung der eigenen Meinung erwartbar, da die Schüler*innen schließlich explizit nach ihrer eigenen Meinung gefragt werden. Interessant wäre, zu ermitteln, wie viele Schüler*innen in der 9. Jahrgangsstufe eine explizite Markierung der eigenen Meinung vornehmen. Dies wird u. a. bei der Betrachtung der Pronomen im Fach *Geschichte* in Kapitel 10.3.2.4 überprüft.

In der Oberstufe liegt ein strittiger Sachverhalt vor und es wird Erfüllungswissen verhandelt. A12Gw1 und D12Gw2 haben laut Tabelle 116 die höchste Punktzahl für ihre Texte erhalten (beide 20 Punkte von insgesamt 28 Punkten). D12Gw2 hat jedoch einen Punkt mehr für die Darstellungsleistung bekommen (17 von insgesamt 20 Punkten), weshalb dieser Text nun näher analysiert werden soll.

Tabelle 116: Wortanzahl und Punkte im Fach Geschichte 12. Jahrgangsstufe

ID	Code	Wörter	Abzug	Pkt. für Aufgabe	Darstellungsleistung
1	T12Gm3	262	4	15	18
2	H12Gm16	610	2	9	18
3	A12Gw1	625	0	20	16
4	D12Gw2	396	0	20	17
5	E12Gm4	143	0	2	15
6	P12Gm5	282	2	5	11
7	M12Gm7	311	0	15	13
8	J12Gm9	191	4	11	13
9	A12Gw10	404	1	8	9
10	N12Gm11	456	4	18	15
11	M12Gw13	123	1	0	12
12	L12Gm12	274	3	6	16
13	L12Gm15	359	1	fehlt	fehlt

Da der Text von D12Gw2 sehr lang ist, wird er nicht in seiner Gänze aufgeführt. Er ist aber im Anhang vollständig einsehbar. Von Index 1-8 gibt D12Gw2 die Positionen Kleßmanns wieder: „Kleßmann sagt“ (Index 1), „Dies unterstreicht seiner Meinung nach“ (Index 2). Zu Index 19 kommentiert Lingen: „hier verlässt du leider die Fragestellung“. Auf welchen genauen Bereich sich dieser Kommentar bezieht, bleibt unklar. Bei Index 33 hat Lingen jedoch wieder ein Häkchen gesetzt. Entsprechend wurde der Abschnitt zwischen den beiden Häkchen aus der Darstellung rausgenommen. D12Gw2 positioniert sich in Index 9, 37, 46 explizit (vgl. Tab. 117).

Tabelle 117: Beispieltext D12Gw2 Fach Geschichte, Index 9-20 und Index 32-53

Index	D12Gw2
9	Meiner Meinung nach hatte Adenauer/ den Willen
10	mit Hilfe der Magnettheorie/ eine Wiedervereinigung herbei-/führen zu können.
11	Sein Weg und/ seine militärischen Verträge wie/ der EVG und Euratom Vertrag/ waren jedoch der falsche Weg./
12	Er hat sich auf die BRD konzentriert/
13	und wollte somit Anziehungskraft/ auf die DDR ausüben.
14	Der Mauerbau/ ist jedoch nicht schuld der BRD/ und Adenauer,
15	sondern Ulbrichts/ und Chruschtschows Schuld./
16	Die DDR hatte im Gegensatz zur/ BRD eine Ostintegration
17	und war/ abhängig von der UdSSR.
18	1989/ kam es zum Fall dieser Mauer/
19	und 1990 somit zur Wiedervereinigung./
20-31	...
32	Das/ Hallstein-Doktrin 1955 bildete den/ Alleinvertretungsanspruch der BRD für/ das gesamte deutsche Volk.
33	Somit/ rückte die Anerkennung der DDR/ in weite Ferne.
34	Jedoch hat die BRD/ auch nicht genug mit der DDR/ kooperiert
35	was die Aufstände in/ Berlin zeigen,
36	bei denen der Westen/ nicht geholfen hat.//
37	Ich denke,
38	dass Adenauers Magnettheorie/ keine Wirkung gezeigt hat,
39	da es nicht/ zu einer Wiedervereinigung kam,
40	jedoch/ hat er trotzdem Respekt verdient,
41	da/ er der erste Bundeskanzler war./
42	Durch Brandt's „Wandel durch/ Annäherung“ gab es Kooperation mit/ der DDR wie das Transitabkommen,/
43	welche 1971 verabschiedet wurde./
44	Die NATO-Doppelschlussakte war/ ebenfalls ein Rückschritt,
45	da es/ hierdurch zu einer Aufrüstung/ kam.
46	Ich denke,
47	dass die/ internationalen Krisenverhältnisse/ wie die Kuba-Krise, eine Wiedervereinigung nicht zugelassen haben./
49	Man kann niemandem die Schuld/ geben.
50	Adenauer hat durch das/ Hallstein-Doktrin die DDR isoliert,/
51	doch waren aufgrund der/ stalinistischen Einparteiherrschaft der/ SED in der DDR, Verhandlung und/ Kooperation schwer,
52	da BRD westintegriert/ war
53	und DDR ostintegriert war.

Der Text ist insgesamt so aufgebaut, dass zunächst die Position Kleßmanns wiedergegeben wird. Dann erfolgt in Index 9-11 die Nennung der eigenen Position. Es werden dann Gründe für diese Position angeführt. Insgesamt werden innerhalb des Textes immer wieder Positionen (mal expliziter: Index 37; mal impliziter: Index 14) geäußert und es wird versucht, diese durch Argumente zu stützen. Dabei werden auch immer wieder Gegenpositionen bzw. Einschränkungen, insbesondere durch das Adverb *jedoch* markiert (z. B. Index 11). Am Ende erfolgt eine erneute Positionierung. Diese wird nicht explizit als Schlussformulierung markiert und es wird auch nicht nochmal explizit auf den Grundlagentext verwiesen.

D12Gw2 verwendet drei Mal das Pronomen *ich* und vier Mal das Pronomen *es*. Zudem verwendet D12Gw2 zwei Mal die Präpositionalphrase *meiner Meinung nach* (Index 9 und 20). Es ist interessant, dass im Vergleich zum Text der 9. Stufe D12Gw2 sich öfter explizit positioniert. Aufgrund der externen Merkmale sind die Gründe, die angeführt werden, auch als Gründe auf der Ebene des *modus dicendi* bzw. auf einer diskursiven Ebene zu werten. Die Lehrperson Lingen kommentiert diesen Text mit der Aussage: „Vom Ansatz gut argumentiert“ (Index 54).

10.2 Syntaktische Merkmale

Interessant ist, ob sich die syntaktischen Strukturen in den Fächern *Deutsch*, *Biologie* und *Geschichte* ähneln oder aber unterscheiden und inwiefern es einen Jahrgangsunterschied in der Realisierung syntaktischer Strukturen innerhalb eines Faches gibt.

Im Folgenden werden deshalb verschiedene syntaktische Merkmale, die in der vorliegenden Studie untersucht werden, operationalisiert. Die Ergebnisse zu den Merkmalen werden immer im Anschluss betrachtet.

10.2.1 Hauptsätze und Nebensätze

Hinsichtlich der syntaktischen Merkmale ist zunächst einmal zu ermitteln, wie viele Haupt- und Nebensätze innerhalb der Fächer und Jahrgangsstufen realisiert werden. Die Daten können helfen, Aufschluss über die syntaktischen Strukturen der argumentativen Schüler*innentexte zu erlangen. Zunächst wird in Kapitel 10.2.1.1 operationalisiert, wie in der vorliegenden Studie Sätze, Hauptsätze und Nebensätze definiert und ermittelt werden. In Kapitel 10.2.1.2 erfolgen dann die Ergebnisse im Fächervergleich.

10.2.1.1 Operationalisierung: Hauptsatz und Nebensatz

Zunächst muss definiert werden, welche Äußerungseinheiten in der vorliegenden Studie als satzwertig gewertet werden. Die IDS- Grammatik definiert Satz als Einheit, die ein finites Verb enthält und „die unter strukturellen und kontextuellen Bedingungen notwendigen Verbkomplemente dieses Verbs“ (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997a: 86-87). Entsprechend dieser Definition werden Äußerungseinheiten, in denen kein finites Verb vorkommt, in dieser Arbeit nicht

als satzwertig gewertet. Dies kommt z. B. bei Überschriften, Betreffzeilen, Gruß- und Abschiedsformeln vor. Sie werden bei der Bestimmung der Satzart mit einem leeren Feld markiert und in der Gesamtzahl der Sätze nicht mitberücksichtigt. Als Ausnahmen werden in Anlehnung an Boettcher Antwortpartikeln (*ja*, *nein*, *doch*) als satzwertig gezählt. Nach Boettcher (2009: 173) sind diese Partikel satzwertig, da sie nicht in einen regulären Satz integrierbar sind. Auch elliptische Konstruktionen – bei denen das Verb ausgelassen aber aus dem Satzkontext erschlossen werden kann – werden im Rahmen der Auswertung als Ganzsatz gezählt.

Herausstellungen ohne finites Verb (vgl. Beispiel in Tab. 115, Index 14) werden im Rahmen dieser Studie nicht als satzwertig gezählt.

Tabelle 118: Beispiel Rechtserweiterung

Index	F7Dm2
12	jedoch mögen viele die Farbe z.B. blau nicht
13	und bringen vielleicht ein schlimmes Ereignis damit in Verbindung,
14	wie mein Brieffreund Lucke aus Amerika.

Zitate, die die Schüler*innen aus den Grundlagentexten anführen, werden, wenn sie mindestens einen Satz umfassen, unabhängig von ihrer Komplexität und Länge, nur als ein Satz gewertet, um die Ergebnisse nicht zu verfälschen.

Die IDS-Grammatik nutzt zur Bestimmung der Hauptsätze das Kriterium der kommunikativen Selbstständigkeit und definiert:

Hauptsätze (selbständige Reste des obersten Obersatzes) sind solche satzförmigen Teile einer komplexen KM, die bei Ablösung aus dieser komplexen KM eine selbständige KM darstellen, wobei die Tatsache, daß nunmehr Teile fehlen, nichts am kommunikativen Status des abgelösten Teiles ändert. (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997b: 2238)

Dürscheid kritisiert dieses Selbstständigkeits-Kriterium und führt an, dass

nicht jeder Hauptsatz strukturell selbstständig vorkommt. So kann in einem Satz wie *Er erwartet, dass du kommst* der subordinierte Nebensatz gar nicht weggelassen werden, ohne dass der Hauptsatz ungrammatisch würde. (Dürscheid 2012: 57)

Ein Beispiel für einen solchen nicht selbstständigen Hauptsatz, der im Rahmen dieser Studie vermutlich häufig vorkommt, wäre die Positionierung: *Ich finde, dass die Hose schön ist*. Deshalb werden im Rahmen dieser Studie alle Sätze, die in keiner Unterordnungsbeziehung zu einem anderen Satz stehen, als Hauptsatz codiert. Sie weisen oftmals eine Verbzweitstellung auf, aber auch eine Verberststellung ist möglich (vgl. Gallmann 2006: 875f.).

Unselbstständige Sätze sind laut der IDS-Grammatik Nebensätze (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997b: 2235-2236):

Nebensätze (oder genuine Untersätze) sind solche satzförmigen Teile einer komplexen KM,

- i. die bei Ablösung aus dieser komplexen KM nicht als selbständige Einheit verwendet werden können;
- ii. die bei Ablösung aus dieser komplexen KM nur unter Änderung ihres kommunikativen Status selbständig verwendet werden können.“ (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997b: 2237)

Alle Sätze, die einem anderen Satz untergeordnet sind, werden in dieser Studie als Nebensatz codiert (vgl. Gallmann 2006: 1027f.). Dazu gehören auch satzwertige Partizip- und Infinitivphrasen. Als satzwertige Partizipgruppe kann folgendes Beispiel gelten: „Wir liefen, laut lachend vor Freude, auf die Straße“ (Dürscheid 2012: 57).

Die Nebenordnung beziehungsweise Subordination kann durch Relativpronomen, Interrogativpronomen oder Konjunktionen (vgl. Kapitel 10.2.2.1.1) bewirkt werden (ebd.). Es gibt aber auch Fälle, in denen kein Verbindungswort zwischen Haupt- und Nebensatz steht. Dürscheid führt folgendes Beispiel an: „Er versprach, ihm zu helfen“ (ebd.). Je nach Grad der Einbettung wird in dieser Studie zwischen Nebensätzen 1. und n-ten Grades unterschieden.

10.2.1.2 Ergebnisse: Satzarten im Fächervergleich

Der Anteil an Nebensätzen 1. Grades und n-ten Grades nimmt im Fach *Deutsch* von 40,09% in der 7. Jahrgangsstufe zur 9. Jahrgangsstufe hin zu und erreicht mit einem Wert von 51,28% den höchsten Wert an Nebensätzen im Fächervergleich (vgl. Abb. 45). Zur Oberstufe hin nimmt der prozentuale Anteil an Nebensätzen hingegen wieder ab und nähert sich wieder dem Wert aus der 7. Jahrgangsstufe an (43,7% in der Oberstufe). Augst/Faigel konnten zeigen, dass die Realisierung von Nebensätzen 2. und höheren (n-ten) Grades zunimmt, bei gleichzeitiger Verringerung von Gleichordnungen (1986: 81). Ein ähnliches Bild zeigen die vorliegenden Daten, wobei in der 9. Jahrgangsstufe eigentlich die höchsten Werte erreicht werden und zur Oberstufe hin wieder eine Abnahme vorliegt. Eine Erklärung für dieses Phänomen könnte sein, dass die Schüler*innen von Jahrgang 7 zu Jahrgang 9 die Subordination verstärkt nutzen und für sich entdecken und zur Oberstufe hin, andere Formen der Verknüpfung bzw. der Integration erwerben und in ihren Texten nutzen. Trotzdem verbleibt der Wert der Hauptsätze in der Oberstufe unter dem Wert der 7. Jahrgangsstufe.

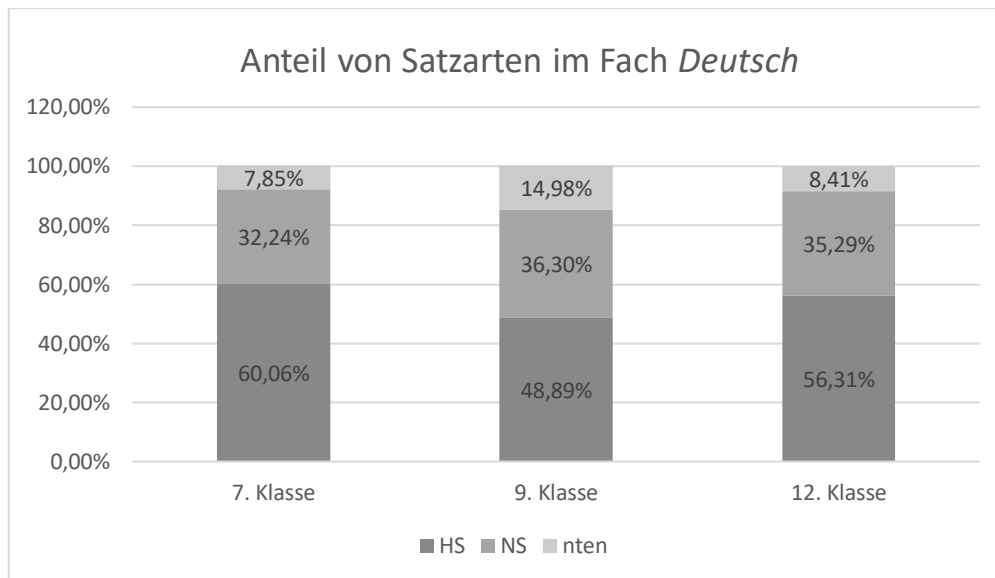


Abbildung 45: Prozentualer Anteil von Satzarten im Fach Deutsch im Jahrgangvergleich

Im Fach *Biologie* zeigt sich in Abbildung 46 von 39,01% in der 7. Jahrgangsstufe zur 9. Jahrgangsstufe hin eine Abnahme der Nebensätze 1. und n-ten Grades (22,64% in der Jahrgangsstufe 9). Zur Oberstufe hin nimmt der Anteil der Nebensätze (1. und n-ten Grades) hingegen wieder zu (31,38% in der Oberstufe). Der Wert aus der 7. Jahrgangsstufe wird jedoch nicht wieder erreicht. Es liegt also, eine gegensätzliche Entwicklung im Vergleich zum Fach *Deutsch* vor. Es könnte sein, dass dies ein Phänomen der Versachlichung ist. Im Fach *Biologie* ist der Anteil der Nebensätze n-ten Grades in allen Jahrgangsstufen im Vergleich zu den anderen Fächern am geringsten. Dafür hat das Fach *Biologie* den höchsten Anteil an Hauptsätzen in allen Jahrgangsstufen (auch wenn es in der 7. Jahrgangsstufe im Vergleich zum Fach *Deutsch* kaum einen Unterschied gibt).

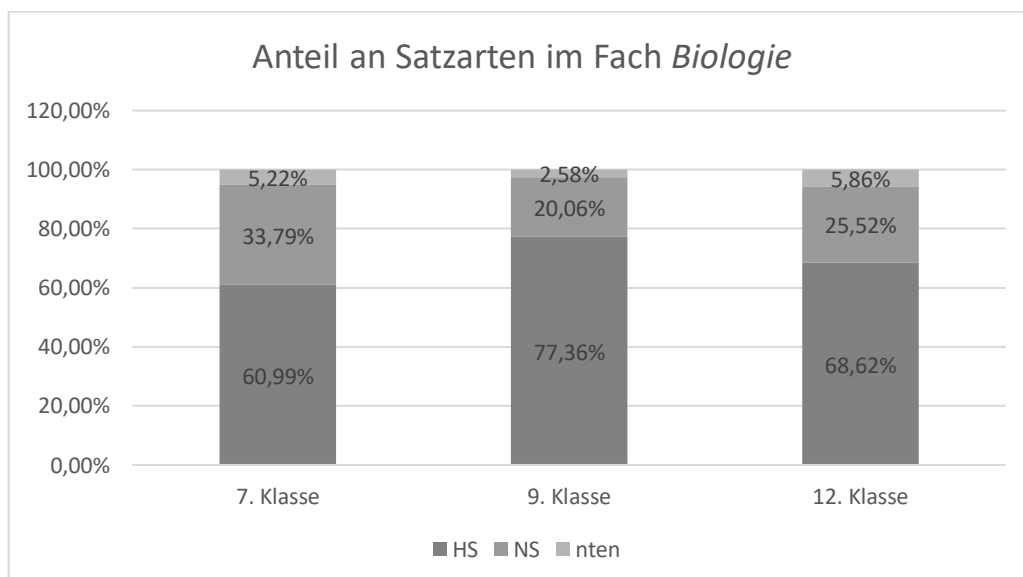


Abbildung 46: Prozentualer Anteil an Satzarten im Fach Biologie im Jahrgangvergleich

Abbildung 47 zeigt, dass im Fach *Geschichte* der Anteil an Nebensätzen (1. und n-ten Grades) zur 9. Jahrgangsstufe hin leicht abnimmt. Zur Oberstufe hin nähert sich der Anteil hingegen wieder dem Niveau der 7. Jahrgangsstufe an (48,23% in der 7. Jahrgangsstufe zu 45,31% in der 9. Jahrgangsstufe im Vergleich zu 45,5% in der Oberstufe). In der 7. Jahrgangsstufe werden Nebensätze n-ten Grades im Vergleich zu den anderen Fächern am häufigsten produziert. Die Nebensätze 1. Grades nehmen zur 9. Jahrgangsstufe hin zu und die Nebensätze n-ten Grades ab.

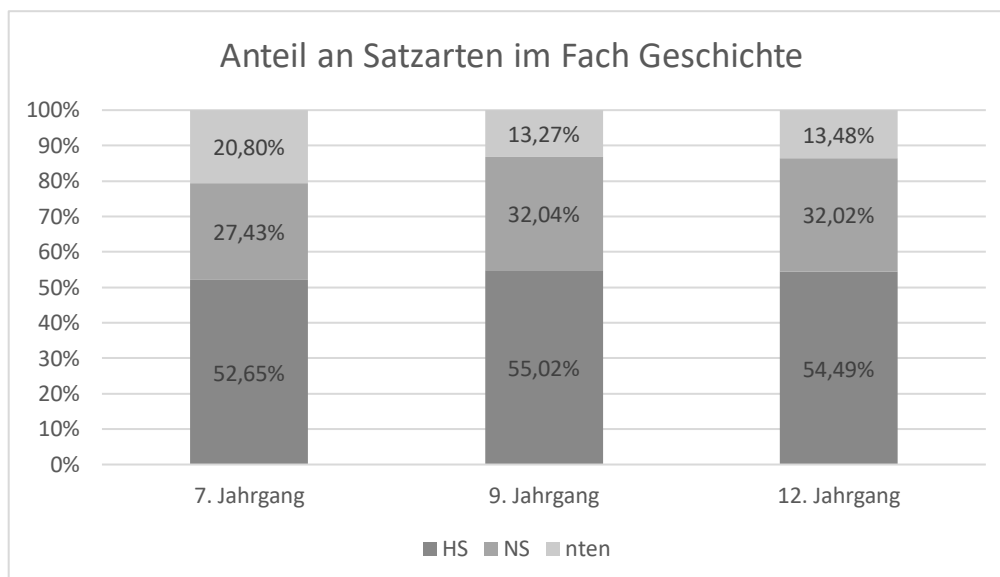


Abbildung 47: Prozentualer Anteil an Satzarten im Fach Geschichte im Jahrgangvergleich

10.2.2 Konnektoren²³⁵

Konnektoren sind Verknüpfungsmittel. Nach Blühdorn gehören Konnektoren

zu unterschiedlichen morphosyntaktischen Klassen. Traditionell gesprochen, handelt es sich um Konjunktionen (wie *und*, *oder*, *weil*, *als*, *sobald* usw.), Adverbien (wie *anschließend*, *deshalb*, *trotzdem* usw.) und Partikeln (wie *auch*, *denn*, *aber* usw.). Manche Autoren (z.B. Frohning 2007) zählen auch Präpositionen (wie *nach*, *während*, *zwecks*, *wegen* usw.) zu den Konnektoren. (Blühdorn 2017: 2)

Blühdorn unterscheidet zwei syntaktische Klassen voneinander und unterteilt die Konnektoren in syntaktisch verknüpfende und in referentiell verknüpfende Konnektoren (Blühdorn 2017: 3). Zu den syntaktisch verknüpfenden Konnektoren gehören Konjunktionen, Präpositionen und Vergleichspartikel, da die meisten Konnektoren dieser Gruppe eine hierarchische Beziehung zwischen ihren Konnekten herstellen (Blühdorn 2017: 3-4). Zu den referentiell verknüpfenden Konnektoren gehören u. a. Adverbien und Fokuspartikel, da sie keine syntaktische Beziehung zwischen ihren Konnekten, sondern lediglich

²³⁵ Es wird der Begriff *Konnektoren* verwendet, weil auch Adverbien und Partikel sowie Präpositionen dazugezählt werden. Der Begriff *Junktor* bezieht sich lediglich auf die Konjunktionen, Subjunktionen und Adjunktionen (vgl. Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997a: 60-62).

eine semantisch referentielle Beziehung herstellen. Als Beispiel führt Blühdorn den folgenden Satz an: *Er schlägt sie. **Trotzdem** liebt sie ihn.*

Im Weiteren sollen zunächst syntaktische Konnektoren, insbesondere die subordinierenden und koordinierenden Konjunktionen, betrachtet werden. Im Anschluss werden Adverbien thematisiert.

Für die Bestimmung der Konjunktionen wurde zunächst ermittelt, welche Wortart den jeweiligen Satz einleitet. Dabei wurden nur satzwertige Einheiten gezählt. Nebensätze, bei denen im Vorfeld oder in der linken Klammer eine Einheit steht, gelten als eingeleitete Nebensätze (NS). Nebensätze, bei denen diese Felder frei sind, gelten als uneingeleitet (UE). Dies kommt in der Regel bei Infinitivkonstruktionen vor. So erläutert Granzow-Emden: „Abhängige Infinitivsätze können auch ohne Subjunktion erscheinen. Dabei bleibt das Feld aus Vorfeld und linkem Verbfeld leer“ (2013: 98).

10.2.2.1 Subordinierende und koordinierende Konjunktionen

Subordinierende und koordinierende Konjunktionen können z. B. genutzt werden, um Gründe oder eine Position anzuführen. Im Folgenden wird deshalb definiert, wie diese Konjunktionen im Rahmen dieser Studie ermittelt werden, und ab 10.2.2.1.2 werden die Ergebnisse zu diesem Phänomen nach Fach differenziert präsentiert.

10.2.2.1.1 Operationalisierung: Subordinierende und koordinierende Konjunktionen

Nach Fabricius-Hansen (2007) hat das Deutsche folgende prototypische subordinierende Konjunktionen (Subjunktionen):

als, bevor, bis, da, dass, damit, ehe, falls, gleichwohl, indem indes(sen), insofern insoweit, nachdem, nun, ob, obgleich, obschon, obwohl, obzwar, seit(dem), so, sobald, sodass, sofern, solange(e), sooft, sosehr, soviel, soweit, trotzdem, während, währenddessen, weil, wenn, wenngleich, wenschon, wie, wiewohl, wo, wofern, zumal (2007: 760)

Syntaktisch können subordinierende Konjunktionen durch ihre Fähigkeit, das Vorfeld und die linke Verbklammer zu besetzen, definiert werden (s. Granzow-Emden: 94). Von koordinierenden Konjunktionen unterscheiden sich subordinierende Konjunktionen syntaktisch durch ihre unterordnende Funktion und die aus ihr resultierende Verbletzstellung (Fabricius-Hansen 2007: 761).

Es lassen sich nach Fabricius-Hansen (2007) folgende semantische Klassen von subordinierenden Konjunktionen unterscheiden (vgl. Tab. 119):

Tabelle 119: Subjunktionen nach Fabricius-Hansen (2007)

Subjunktionen	Beispiele
Ereignispräzisierende oder -ergänzende	indem; dadurch (...), dass; ohne dass; ohne (...) zu; wobei
Vergleichssubjunktionen	wie, wenn, als wenn, als (ob), wie, als

Temporale	wenn, als, wie, kaum, dass, sobald, nachdem, bevor, ehe, während, seit(dem), bis, sobald, solange, sooft
Konditionale	wenn, falls, sofern, so, wofern
Kausale	alldiweil, da, weil, wo, wo (...) doch, zumal (da)
Finale	damit, dass, auf dass, um (...) zu
Konzessive	obgleich, obschon, obwohl, obzwar, trotzdem, wenn (...) auch, wenngleich, wiewohl
Konsekutive	sodass/ so dass, dass, als dass, um (...) zu

Als zentralen kausalen Subjunktior fasst Fabricius-Hansen *weil*. Er unterscheidet dabei ebenfalls auf welcher kommunikativen Ebene *weil* angeführt wird, zwischen einer propositionalen Ebene (2007: 780) und einer epistemisch-illokutiiven Ebene (ebd.: 781). Auf der propositionalen Ebene

können *weil*-Sätze entweder direkt oder durch einen korrelativen Ausdruck (*deswegen, deshalb, aus dem Grunde*) vertreten im Skopus von Modalausdrücken wie *vielleicht, wahrscheinlich* und Partikeln wie *nur, genau, auch* und der Negation *nicht* stehen, sie können durch *und zwar* angeschlossen und durch *Warum?* (im Sinne von ‚Warum ist / war es so?‘) erfragt werden. (ebd.: 780)

Nach dem *weil* auf epistemischer Ebene könnte man u. a. durch die Frage *Warum sagst/denkst/meinst du das?* fragen (ebd.: 781). Allein die Fragen reichen aber m. E. nicht aus, um die kommunikative Ebene zu erfassen. Hierfür bedarf es im Sinne der IDS-Grammatik der Bestimmung der kommunikativen Ebene durch kontextuelle Merkmale, insbesondere der Bestimmung der Strittigkeit.

Die Konjunktion *da* ist ebenfalls besonders, da mit den Inhalten eines *da*-Nebensatzes sprecherseitiges Wissen, als gemeinsames, nicht hinterfragbares in Anspruch genommen wird (vgl. Redder 1990: 184; Hoffmann 2013).

Koordinierende Konjunktionen können syntaktisch von den subordinierenden Konjunktionen unterschieden werden. Denn koordinierende Konjunktionen „stehen außerhalb der Feldgliederung“ (Granzow-Emden 2013: 99). Nach Redder gibt es folgende koordinierende Konjunktionen (Konjunktoren) (2007: 484):

Einfach: aber, denn, (je)doch, oder, und

Komplex: NEG/zwar..., aber...; beziehungsweise...;..., das heißt...; entweder...oder...;...es sei denn,...; NEG/nicht (nur)..., sondern (auch)...; ...,...,...sowie...; sowohl...als/wie auch...; ...und zwar...;...wie auch, weder...noch...; NEG..., vielmehr...

Insbesondere die Konjunktion *zwar...aber...* kann zum Konzidieren verwendet werden.

Das Wort *jedoch* wird in der vorliegenden Studie abweichend zu Redder (2007) nicht als koordinierende Konjunktion, sondern als Adverb betrachtet, da es im Rahmen dieser Studie nicht im Vorvorfeld realisiert wird. Auch wenn *jedoch* im Vorvorfeld theoretisch realisiert werden könnte (z. B. in dem Satz: *Sie liebt ihn*

nicht. Jedoch er liebt sie.), so wird es in den Daten dieser Studie nicht in dieser Form verwendet, weshalb es als Adverb codiert wird (In den hier ausgewerteten Texten tritt nur die folgende Realisierungsvariante auf: *Sie liebt ihn nicht. Jedoch liebt er sie.*) Es könnte evtl. sein, dass das Wort *jedoch* seine konjunktionale Funktion zunehmend verliert und von Lerner*innen nicht mehr verwendet wird. Das Wort *doch* wird aber, wie Redder es vorschlägt, als Konjunktion im Rahmen dieser Studie betrachtet.

10.2.2.1.2 Ergebnisse: Konjunktionen im Fach Deutsch

Die Daten in Tabelle 120 bestätigen den Befund von Augst/Faigel (1986), dass der Gebrauch von Konjunktionen abnimmt.

Tabelle 120: Anteil an subordinierenden Konjunktionen im Fach Deutsch im Jahrgangsvergleich

DE	Anteil SK an allen Nebensätzen (1. und n-ten Grades)
7	60,14
9	48,48
12	52,66

Es zeigt sich in Tabelle 120, dass der prozentuale Anteil von subordinierenden Konjunktionen im Fach *Deutsch* zur 9. Jahrgangsstufe hin abnimmt und zur Oberstufe hin wieder leicht ansteigt, aber unter dem Wert der 7. Jahrgangsstufe verbleibt. Betrachtet man dann nur die subordinierenden Konjunktionen *da*, *weil* und *dass* (vgl. Abb. 48), wird deutlich, dass die häufigste subordinierende Konjunktion *dass* ist. Zur Oberstufe hin nimmt jedoch der Anteil der Konjunktion *da* zu. Eine Erklärung könnte sein, dass zur Oberstufe die Begründungshandlungen zunehmen. Interessant ist zudem, dass die relative Häufigkeit der Konjunktion *weil* zur Oberstufe hin abnimmt. Nach Fabricius-Hansen ist diese Konjunktion aber eine zentrale kausale Konjunktion. Anscheinend wird sie im Erwerb aber immer seltener verwendet.

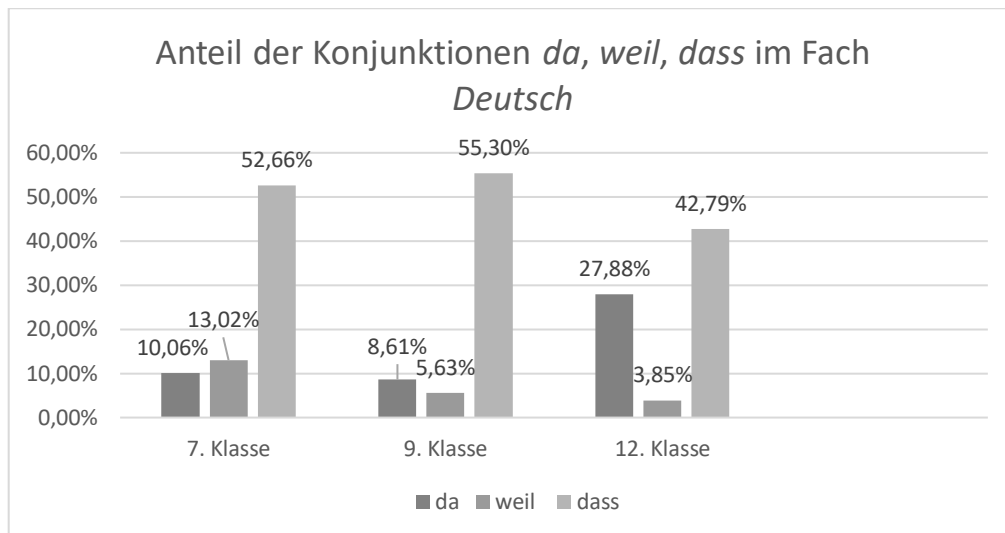


Abbildung 48: Anteil der Konjunktionen *da*, *weil*, *dass* an allen subordinierenden Konjunktionen im Fach Deutsch im Jahrgangsvergleich²³⁶

10.2.2.1.3 Ergebnisse: Konjunktionen im Fach Biologie

Tabelle 121 zeigt, dass der Anteil an subordinierenden Konjunktionen im Fach *Biologie* zur 9. Jahrgangsstufe hin zunimmt und zur Oberstufe hin wieder abnimmt und den geringsten Wert erreicht.

Tabelle 121: Anteil an subordinierenden Konjunktionen im Fach Biologie im Jahrgangsvergleich

BIO	Anteil SK an allen Nebensätzen (1. und n-ten Grades)
7	54,93
9	60,76
12	45,05

Im Vergleich zum Fach *Deutsch* wird nur in der 7. Jahrgangsstufe die subordinierende Konjunktion *dass* am häufigsten genutzt (vgl. Abb. 49). In der 9. und 12. Jahrgangsstufe ist es die Konjunktion *da*. Wenn *da*-Nebensätze sprecherseitiges Wissen, als gemeinsames, nicht hinterfragbares Wissen darstellen (vgl. Redder 1990; Hoffmann 2013), dann könnten die hohen prozentualen Werte (47,92% und 43,90%) auf eine Fachspezifik hindeuten. Der Anteil der Konjunktion *weil* nimmt zur Oberstufe hin stetig ab und die Konjunktion wird in der Oberstufe gar nicht mehr verwendet.

²³⁶ In der 7. Jahrgangsstufe wurden von den Schüler*innen insgesamt 169 subordinierende Konjunktionen verwendet. In der 9. Jahrgangsstufe wurden insgesamt 302 und in der Oberstufe 208 subordinierende Konjunktionen verwendet.

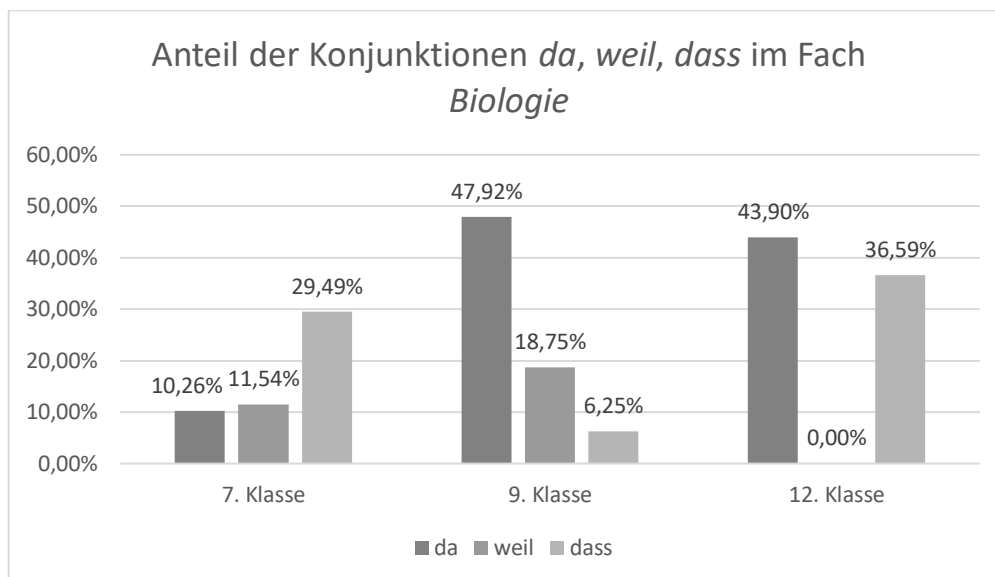


Abbildung 49: Anteil der Konjunktionen *da*, *weil*, *dass* an allen subordinierenden Konjunktionen im Fach Biologie im Jahrgangsvergleich

10.2.2.1.4 Ergebnisse: Konjunktionen im Fach Geschichte

Die Tabelle 122 zeigt, dass sich der Anteil der subordinierenden Konjunktionen im Fach *Geschichte* ähnlich wie im Fach *Deutsch* entwickelt. Es erfolgt eine Abnahme zur 9. Jahrgangsstufe hin und dann ein leichter Anstieg zur Oberstufe hin.

Tabelle 122: Anteil an subordinierenden Konjunktionen im Fach Geschichte im Jahrgangsvergleich

GE	Anteil SK an allen Nebensätzen (1. und n-ten Grades)
7	61,47
9	43,57
12	49,38

Abbildung 50 zeigt den Anteil der Konjunktionen *da*, *weil*, *dass* im Jahrgangsvergleich an. Die Schüler*innen im Fach *Geschichte* nutzen die subordinierende Konjunktion *dass* in der 7. Jahrgangsstufe ähnlich wie im Fach *Deutsch* am häufigsten. Aber anders als im Fach *Deutsch* wird im Fach *Geschichte* auch in der Oberstufe die Konjunktion *dass* mit 55,83% häufig verwendet. Im Fächervergleich erreicht Geschichte in der Oberstufe damit den höchsten Wert. Wie im Fach *Biologie* wird die Konjunktion *weil* in der Oberstufe gar nicht genutzt.

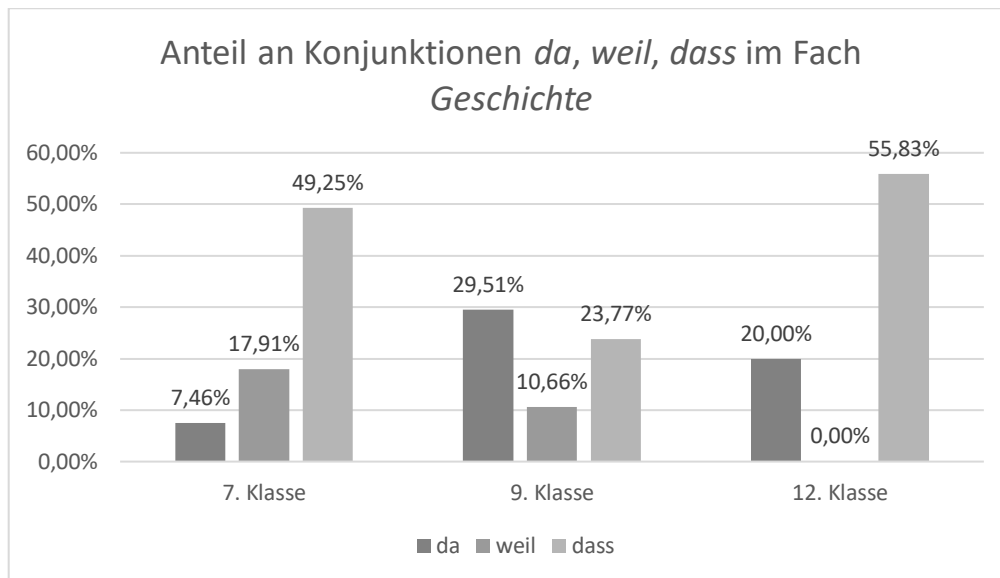


Abbildung 50: Anteil der Konjunktionen *da*, *weil*, *dass* an allen subordinierenden Konjunktionen im Fach Geschichte im Jahrgangvergleich

10.2.2.2 Adverbien

Adverbien können eine satzverknüpfende Funktion haben. Deshalb wird in 10.2.2.2.1 zunächst operationalisiert, welche Wörter als Adverbien im Rahmen dieser Studie gefasst werden sollen. In 10.2.2.2.2 werden schließlich die Ergebnisse im Fächervergleich präsentiert.

10.2.2.2.1 Operationalisierung: Adverbien

Die Definition von Adverbien bzw. die Abgrenzung der Wortart Adverb von den anderen Wortarten ist mitunter schwierig. Nach Böttcher (2009) sind Adverbien nicht flektierbar, aber sie sind „vorfeldfähig“. Nach Hoffmann sind sie zudem akzentuierbar und die meisten könnten auch mit Hilfe eines Frageadverbs erfragt werden (2007: 224). Sie werden in der Regel semantisch klassifiziert. Hoffmann (2007) unterscheidet zwischen temporalen, lokalen, frequentativen, durativen, finalen, kausalen, konditionalen, instrumentalen, modifikativen und direktionalen Adverbien. Als kausale Adverbien gibt Hoffmann die Beispiele *daher* und *deshalb* an. An diesen beiden Beispielen sieht man auch ihre Kraft als referentielle Konnektoren (vgl. Kapitel 10.2.3). Nicht eindeutig ist der Umgang mit Wörtern, die wie Adverbien zwar vorfeldfähig sind, aber eine modalisierende Funktion bzw. Wirkung haben, wodurch sie sich nochmals von den „regulären“ Adverbien abgrenzen lassen. Hoffmann bezeichnet deshalb diese Gruppe als Modalpartikel und erläutert dazu:

Unterschiedlich gesehen wird der Status von Ausdrücken, die als Satzadverbialia fungieren und eine Bewertung oder Einschränkung der Geltung eines Sachverhalts verbalisieren, die sich auf die Illokution auswirkt. Sie werden oft als Adverbien [...] behandelt. Wir fassen sie, wie in Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997, als Modalpartikeln [...]. Es handelt sich um Ausdrücke wie *bedauerlicherweise*, *sicherlich*, *vielleicht*, die sich als Supplemente (wie temporale, lokale oder kausale Adverbien) auf den Satz bzw. eine Proposition beziehen. (Hoffmann 2007: 231)

Auch in dieser Arbeit wird von dieser Unterscheidung ausgegangen und Modalpartikel (PTKMOD) als gesonderte Klasse angenommen. „Sie greifen nicht in den propositionalen Gehalt ein, sondern verbalisieren eine spezifische Wissensqualität (Bewertung, Einschätzung der Wahrscheinlichkeit des Eintretens eines Ereignisses durch den Sprecher)“ (Hofmann 2007: 232). Entsprechend werden die Modalpartikel auch nicht unter den Konnektoren aufgeführt, sondern bei der Analyse auf Wortebene verhandelt.

Jedoch ist, wie bereits in Kapitel 10.2.2.1 angedeutet, ein umstrittenes Wort. Boettcher ordnet *jedoch* den koordinierenden Konjunktionen zu, da für ihn ausschlaggebend ist, ob das Wort im Vorvorfeld stehen kann (2009: 153). Hoffmann (2013) geht ähnlich vor, spezifiziert aber, dass *jedoch* „selten in Alltagsgesprächen zu finden“ (448) sei. Der Konjunktors sei an „literarische, wissenschaftliche bzw. überhaupt gehobene Stilebenen gebunden“ (ebd.). Als Beispielsatz führt Hoffmann folgenden Satz an: „Beide spielen schon lange, Sina spielt exzellent Klavier, *jedoch* Paula ist eine Niete“ (2013: 449). M. E. sollte aber ein Unterschied zwischen *doch* und *jedoch* gemacht werden. *Doch* ist eine koordinierende Konjunktion, aber *jedoch* wird in der Regel wie ein Adverb verwendet. In allen in dieser Studie verwendeten Fällen wurde *jedoch* nicht im Vorvorfeld realisiert, weshalb es in dieser Studie als Adverb eingeordnet wird.

10.2.2.2 Ergebnisse: Adverbien im Fächervergleich

Der Anteil der Adverbien an Wörtern insgesamt nimmt im Fach *Deutsch*, wie Tabelle 123 zeigt, stetig zur Oberstufe hin ab.

Tabelle 123: Prozentualer Anteil Adverbien an Wörtern insgesamt im Fach Deutsch

DE/Jg.	Wörter (insg.)	Adverbien (absolut)	Adverbien (prozentual)
7	4838	251	5,19%
9	8511	357	4,19%
12	6804	259	3,42%

Im Fach *Biologie* verbleibt der Anteil der Adverbien in allen Jahrgangsstufen auf einem ähnlich hohen Niveau, wie in Tabelle 124 zu sehen ist.

Tabelle 124: Prozentualer Anteil Adverbien an Wörtern insgesamt im Fach Biologie

BIO/Jg.	Wörter (insg.)	Adverbien (absolut)	Adverbien (prozentual)
7	2302	134	4,87%
9	2126	93	4,37%
12	2150	98	4,56%

Tabelle 125 zeigt hingegen, dass der Anteil an Adverbien im Fach *Geschichte* zur 9. Jahrgangsstufe hin zu und zur Oberstufe hin wieder abnimmt.

Tabelle 125: Prozentualer Anteil Adverbien an Wörtern insgesamt im Fach Geschichte

GE/Jg.	Wörter (insg.)	Adverbien (absolut)	Adverbien (prozentual)
7	1228	55	4,48%
9	3942	244	6,19%
12	4414	146	3,31%

Tabelle 126 zeigt eine Auswahl der am häufigsten genutzten Adverbien in den drei Fächern der 7. Jahrgangsstufe. Die dort aufgeführten Adverbien werden häufig (min. vier Mal) verwendet. In *Deutsch* werden insgesamt 66 verschiedene Adverbien genutzt. Nur vier Schüler*innen nutzen in ihren Texten keine Adverbien. Im Fach *Biologie* werden insgesamt 52 verschiedene Adverbien genutzt. Im Fach *Geschichte* in der 7. Jahrgangsstufe werden insgesamt 22 verschiedene Adverbien genutzt. Nur vier Schüler*innen von insgesamt 20 Schüler*innen nutzen keine Adverbien. Die Adverbien *so* und *dadurch* werden in allen drei Fächern genutzt. Beide können eine kausale Relation herstellen. Es gibt Adverbien, die vermutlich inhaltlich motiviert sind, wie z. B. *morgens* im Fach *Deutsch*. Dieses Adverb wird von Schüler*innen genutzt, um darzulegen, dass Uniformen die Kleidungsauswahl am Morgen erleichtern können. Im Fach *Geschichte* ist das Adverb *früher* vermutlich inhaltlich bedingt. Die Schüler*innen sollen über die Zeit des Nationalsozialismus schreiben und sie nutzen das Adverb als zeitlichen Verweis. Interessant ist, dass die häufigsten Adverbien in *Geschichte* und *Biologie* Kausalität anzeigen und im Fach *Deutsch* (*dann*, *auch*, *außerdem*) nicht.

Tabelle 126: Häufige Adverb-Types und Tokens in der 7. Jahrgangsstufe im Fächervergleich

	DE	Tokens	BIO	Tokens	GE	Tokens
1	dann	29	so	9	deswegen	6
2	auch	26	dadurch	7	dadurch	5
3	außerdem	21	somit	7	auch	5
4	deswegen	9	also	6	früher	4
5	so	9	immer	6	dann	4
6	immer	7	dann	5	so	4
7	schon	7	dort	5	also	4
8	noch	6	wieder	5		
9	dadurch	5	außerdem	4		

10	morgens	5	sonst	4
11	da	4		
12	dazu	4		
13	deshalb	4		
14	jetzt	4		

In der Jahrgangsstufe 9 im Fach *Deutsch* werden insgesamt 74 verschiedene Adverbien genutzt (davon allerdings 17 Adverbien nur ein Mal). In Tabelle 127 sind die am häufigsten genutzten Adverbien (min. vier Mal) aufgeführt.

Tabelle 127: Adverb-Types und Tokens in der 9. Jahrgangsstufe im Fächervergleich

	DE9	Tokens	BIO9	Tokens	GE9	Tokens
1	auch	48	außerdem	9	auch	36
2	so	28	ausschließlich	5	heute	28
3	außerdem	24	jedoch	5	jedoch	19
4	also	14	dafür	4	heutzutage	16
5	dafür	14	deswegen	4	so	15
6	jedoch	14	erst	4	noch	14
7	dazu	12	somit	4	somit	13
8	darauf	10			damals	10
9	allerdings	9			dann	7
10	damit	9			meist(ens)	6
11	kaum	9			oft	6
12	dabei	8			außerdem	5
13	dagegen	8			dazu	5
14	noch	7			daher	4
15	nun	7			davon	4
16	zudem	7				
17	dann	6				
18	dort	6				
19	meistens	6				
20	darüber	5				
21	deshalb	4				
22	einmal	4				
23	wieder	4				

In der 9. Jahrgangsstufe im Fach *Biologie* werden insgesamt 42 verschiedene Adverbien genutzt. Sieben davon werden mindestens vier Mal verwendet und sind in Tabelle 127 aufgeführt. In der 9. Jahrgangsstufe im Fach *Geschichte* werden insgesamt 46 verschiedene Adverbien genutzt, 17 davon werden allerdings nur ein Mal verwendet. Die häufigsten Adverbien (min. vier Verwendungen) sind die in der Tabelle 127 aufgeführten Adverbien. Manche Adverbien sind vermutlich stark durch die Aufgabenstellung bedingt. So wurde in der Aufgabe gefordert, dass die damaligen Widerstandsmethoden dahingehend untersucht werden sollten, ob sie heute noch effektiv wären. Adverbien, die eine kausale Beziehung zwischen Einheiten herstellen können, sind *daher* und *somit* und so. Das Adverb *jedoch* indiziert einen Erwartungsbruch und hat dadurch eine konzessive Bedeutung.

In der Oberstufe im Fach *Deutsch* werden insgesamt 81 verschiedene Adverbien genutzt. In der Oberstufe im Fach *Biologie* werden insgesamt 39 Adverbien verwendet. Auch hier werden nur sieben Adverbien mindestens vier Mal verwendet. Diese sind in Tabelle 128 aufgeführt.

Tabelle 128: Adverb-Types und Tokens in der 12. Jahrgangsstufe im Fächervergleich

	DE	Tokens	BIO	Tokens	GE	Tokens
1	jedoch	30	hier	15	auch	18
2	nun	14	ebenfalls	10	jedoch	18
3	somit	13	so	7	somit	9
4	außerdem	11	jedoch	5	dadurch	8
5	dabei	8	somit	5	so	7
6	ebenfalls	8	allerdings	4	dafür	5
7	eher	8	zudem	4	dann	4
8	teilweise	6			also	4
9	allerdings	6				
10	beispielsweise	5				
11	dafür	5				
12	deshalb	5				
13	weiterhin	5				
14	dadurch	4				
15	daraus	4				
16	immer	4				
27	eigentlich	4				

In der Oberstufe im Fach *Geschichte* werden insgesamt 58 verschiedene Adverbien genutzt. Es werden aber nur wenige Adverbien häufig (min. 4 Mal) verwendet. Die häufigsten Adverbien sind in Tab. 128 aufgeführt.

Ein Gegensatz kann durch das Adverb *dagegen* und *jedoch* markiert werden. Interessant ist, dass *jedoch* am häufigsten im Fach *Deutsch* und *Geschichte* genutzt wird und weniger häufig im Fach *Biologie*. Dies könnte darauf hindeuten, dass im Fach *Biologie* weniger explizit abgewägt wird. Kausalität kann durch die Adverbien *dadurch*, *somit*, *so* und *dafür* angezeigt werden.

10.3 Lexikalische Merkmale

In diesem Kapitel werden einzelne ausgewählte lexikalische Merkmale in den Schüler*innentexten untersucht. Auch in diesem Kapitel werden zur besseren Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit die Merkmale zunächst operationalisiert und anschließend die Ergebnisse präsentiert.

10.3.1 Operationalisierung: Wörter

Der Codierung von Wörtern liegt eine orthographische Definition zugrunde. Alle Einheiten, die durch Spatien voneinander getrennt sind, werden als ein Wort gezählt. Nicht als Wörter gezählt, werden Gliederungssignale (z. B. 1., 2.). Daten (z. B. 29.04.2023) werden als ein Wort gezählt. Fehler in der Getrennt- und Zusammenschreibung werden in der Analyse nicht korrigiert.

Die Ergebnisse zu den produzierten Wörtern sind unter Kapitel 10.1 nach den Fächern sortiert einsehbar, da sie dort mit der jeweils erreichten Punktezahl bzw. Note in Verbindung gebracht werden.

10.3.2 Pronomen

Beim Argumentieren wird die Handlung des Positionierens als zentral angesehen (vgl. Kapitel 5.1.3.1). Interessant ist dabei, mit welchen sprachlichen Mitteln eine Positionierung vorgenommen wird. Roelcke (2010) gibt für Fachsprachen zumindest die Einschränkung (manche fassen es auch als Gebot), möglichst unpersönlichen zu formulieren. Ob dies so für alle Fächer und auch für alle Jahrgangsstufen zutrifft, gilt es zu überprüfen. Hierzu wird zunächst das sprachliche Merkmal *Pronomen* betrachtet.

10.3.2.1 Operationalisierung: Pronomen

Es ist interessant, zu ermitteln, ob die Positionierung z. B. durch das Personalpronomen *ich* oder mit Gätje/Rezat/Steinhoff (2012) durch eine „Kollektivierung des Autor-Ichs“ durch das Pronomen (*wir*) realisiert wird. Eine weitere Variante der Kollektivierung wäre das Indefinit-Pronomen *man*. Zugleich ist die Verwendung des Pronomens *man* auch eine Möglichkeit der Deagentivierung (von Polenz 1981), die evtl. über die Jahrgangsstufen hinweg zunimmt. Dabei unterscheidet von Polenz (1981) nochmal zwischen origoferner und origonaher Deagentivierung (vgl. Kapitel 5.1.3.2). Hier wäre es interessant, durch die ver-

gleichende Analyse der sprachlichen Mittel zu erfassen, ob es einen sprachlichen Unterschied beim Argumentieren hinsichtlich der Art der Deagentivierung gibt.

Das Argumentieren ist zudem dialogisch fundiert, weshalb eine direkte Ansprache des Adressaten eine sprachliche Markierungsmöglichkeit dieser Dialogizität wäre. Die direkte Ansprache könnte über die 2. Person Singular oder die 2. Person Plural sowie über die Distanzform *Sie*²³⁷ erfolgen. Nach Boettcher (2009: 104) wird die Distanzform bei Rangunterschieden oder Fremdheit gewählt. Zudem kann eine direkte Ansprache über das Possessivpronomen *Ihre* bzw. *eure* erfolgen: Z. B. *Ich habe Ihren/euren Artikel gelesen*.

Unter Pronomen (im weiten Sinne) werden in dieser Studie im Sinne Böttchers (2009: 40) flektierbare Wörter gefasst. Pronomen flektieren nach Numerus, Kasus und Genus (ebd.: 24). Im Rahmen dieser Studie werden Possessivpronomen (PPOSAT, z. B. *mein, unser*), Personalpronomen (PPER, z. B. *ich, du, wir* etc.) und Indefinit-Pronomen (PI, z. B. *mancher, jemand, man*) voneinander unterschieden und in den Schüler*innendaten ermittelt. Die unbestimmten und bestimmten Artikel in ihrer Begleiterfunktion sowie die Reflexivpronomen und Demonstrativpronomen werden in dieser Studie nicht beleuchtet, da es lediglich um die möglichen Formen der Markierung einer Position bzw. der Markierung von Mehrperspektivität und um die Erfassung von Adressatenorientierung geht.

10.3.2.2 Ergebnisse: Pronomen im Fach Deutsch

Für die Ergebnisdarstellung werden die Pronomen nach Personalpronomen, Possessivpronomen und nach Indefinita aufgeteilt und mit ihren prozentualen Anteilen an allen Personalpronomen insgesamt dargestellt. Die Personalpronomen sind in der Tabelle 129 im Nominativ aufgelistet. Es wurden jedoch alle Kasusformen der Personalpronomen miterfasst. Die 3. Person Plural (*Sie*) ist die Höflichkeitsform, die genutzt wird, um Adressat*innen direkt zu adressieren. Die anderen Formen der 3. Person Plural wurden in der Tabelle 124 nicht erfasst. Auch bei den Possessivpronomen beziehen sich die Ergebnisse der 3. Person Plural nur auf die Höflichkeitsform.

Tabelle 129: Anteil an *ich, du, es, wir, ihr, Sie* an Personalpronomen insgesamt im Fach Deutsch

Jg.	Wörter	PPER	<i>ich</i>	<i>du</i>	<i>es</i>	<i>wir</i>	<i>ihr</i>	<i>Sie</i>
	abs.	abs.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.
7	4838	274	35,40	0,73	30,29	1,09	4,74	2,55
9	8511	353	12,46	--	43,34	9,07	--	3,40
12	6804	274	1,09	--	15,33	1,46	--	--

²³⁷ Markiert durch die Großschreibung.

Es wird deutlich, dass die relative Häufigkeit des Personalpronomens *ich* zur Oberstufe hin abnimmt. Dies könnte bedeuten, dass eine direkte bzw. explizite Markierung der eigenen Position abnimmt. Zumindest tritt das Autor-Ich in der Oberstufe nicht mehr so explizit in Erscheinung wie in Jahrgangsstufe 7. Auch das Personalpronomen *es* wird seltener in der Oberstufe verwendet. In der 9. Jahrgangsstufe nimmt die direkte Adressat*innenansprache über Personalpronomen ab. Lediglich mit einer relativen Häufigkeit von 3,40% wird die Höflichkeitsform *Sie* in der 9. Jahrgangsstufe verwendet. *Du* und *ihr* werden gar nicht genutzt. Anzumerken ist jedoch, dass die Verwendung der Distanzform *Sie* (Absolute Anzahl = 12) lediglich auf drei Proband*innen (von insgesamt 21) entfällt. Ein Proband hat die Distanzform zudem sechs Mal verwendet (M9Dm9). Eine direkte Adressat*innenansprache erfolgt in der Oberstufe nicht mehr (zumindest nicht über die Personalpronomen). Das Pronomen *wir* wird tatsächlich häufiger in der 9. Jahrgangsstufe als in der 7. Jahrgangsstufe verwendet und dies könnte ein Anzeichen einer Kollektivierung des Autor-Ichs sein. Allerdings nimmt die relative Häufigkeit zur Oberstufe hin wieder ab.

Tabelle 130: Anteil an *mein*, *dein*, *euer*, *ihr* an Possessivpronomen insgesamt in Deutsch

Jg.	Wörter	PPOSAT	<i>mein</i>	<i>dein</i>	<i>euer</i>	<i>Ihr</i>
	abs.	abs.	proz.	proz.	proz.	proz.
7	4838	90	43,33	--	14,44	6,67
9	8511	52	28,85	--	--	1,92
12	6804	97	8,25	--	--	--

Auch bei den Possessivpronomen nimmt die Häufigkeit des Pronomens *mein* in Relation zu allen Possessivpronomen bis zur Oberstufe hin ab (vgl. Tab. 130). Auch die Adressat*innenansprache durch die Possessivpronomen *euer* und *Ihr* nimmt ab und diese Pronomen werden in der Oberstufe gar nicht mehr verwendet.

Tabelle 131: Anteil an Indefinitpronomen an Pronomen insgesamt in Deutsch

Jg.	Wörter	PPER, PPOSAT, PI	PI	<i>man</i>
	abs.	abs.	proz.	abs.
7	4838	526	30,80	108
9	8511	550	25,82	93
12	6804	420	11,67	32

Indefinit-Pronomen werden insgesamt 162 Mal in den Schüler*innentexten im Fach *Deutsch* der 7. Jahrgangsstufe verwendet. In Relation zu allen Pronomen

(PPER, PPOSAT und PI) sind dies 30,80% (vgl. Tab. 131). Das Indefinit-Pronomen *man* wird insgesamt 108 Mal verwendet. Dies könnte ein Indiz für eine starke Deagentivierung sein. Allerdings handelt es sich hierbei im Sinne von Polenz (1981) um eine orionahne Deagentivierung. In der 9. Jahrgangsstufe im Fach *Deutsch* werden Indefinit-Pronomen in Relation zu allen Pronomen (PPER, PPOSAT und PI) mit einer Häufigkeit von 25,82% verwendet. Das Pronomen *man* wird 93 Mal verwendet. In der Oberstufe verringert sich die Häufigkeit erneut und in den Schüler*innentexten werden Indefinit-Pronomen nur noch mit einer relativen Häufigkeit von 11,67% verwendet. Das Pronomen *man* wird in der Oberstufe nur 32 Mal verwendet. Insgesamt nimmt die Häufigkeit dieses Mittels der orionahnen Deagentivierung folglich bis zur Oberstufe hin ab.

10.3.2.3 Ergebnisse: Pronomen im Fach Biologie

Tabelle 132 zeigt, dass das Personalpronomen *ich* von den Schüler*innen der 7. Jahrgangsstufe im Fach *Biologie* nur ein Mal verwendet wird. Dies entspricht einem prozentualen Anteil von 0,95%.

Tabelle 132: Prozentualer Anteil von *ich, du, es, wir, ihr, Sie* an Personalpronomen insgesamt in Biologie

Jg.	Wörter	PPER	<i>ich</i>	<i>du</i>	<i>es</i>	<i>wir</i>	<i>ihr</i>	<i>Sie</i>
	abs.	abs.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.
7	2302	105	0,95	3,81	45,71	26,67	--	10,48
9	2126	65	9,23	--	30,77	9,23	--	--
12	2150	51	3,92	--	47,06	29,17	--	--

Die Personalpronomen *es* und *wir* werden hingegen im Vergleich mit 45,71% und 26,67% häufiger verwendet. Die Distanzform *Sie* wird insgesamt 11 Mal verwendet. Dabei ist jedoch anzumerken, dass zehn Verwendungen auf eine Probandin (K7BW7) zurückzuführen sind. Der entsprechende Textabschnitt von K7Bw7 ist unten aufgeführt und die entsprechenden Pronomen sind fett markiert. Der vollständige Text befindet sich im Anhang.

[...]// Also um ihren persönlichen CO₂/ Verbrauch zu vermindern sollten **sie**/ diese Tipps beachten: - Schalten **sie** ihre/ benutzten Technik-Geräte komplett aus/ und lassen **sie**, sie nicht nur auf/ Standby! Nutzen **sie** Energiesparlampen/ und Kerzen in ihrem Haushalt und/ verzichten **sie** auf normale Lampen./ Kaufen **sie** umweltfreundlichere Lebensmittel/ wo für bei der Herstellung des Produkts/ nur wenig CO₂ ausgestoßen wurde./ Beispiel: Kaufen **sie** Magarine statt Butter./ Fahren **sie** nicht so viel mit dem Auto sondern/ eher mit dem Fahrrad, Roller.../ Machen **sie** die Heizung bitte nur an,/ wenn es wirklich nötig ist./ So nicht dass **sie** jetzt denken:/ "Ja, toll wenn ich als einziger Mensch/ auf der Erde jetzt meinen CO₂/ Ausstoß vermindere nützt das gegen/ die Erderwärmung auch nichts!", denn/ jeder Mensch der auf der Erde/ seinen CO₂ Ausstoß vermindert hilft gegen/ den Klimawandel zu kämpfen.// Wir schaffen dass! (K7Bw7, vgl. Anhang Schüler*innentexte im Fach Deutsch 7. Klasse, Herv. v. SR)

Dieser Text wurde von der Lehrperson mit 19 Punkten bewertet. Nur eine andere Probandin hat das Personalpronomen *Sie* im Text verwendet. Ebenfalls mit 19 Punkten wurde der Text von J7Bw11 bewertet. In diesem Text werden keine Adressat*innen direkt angesprochen. Mit anderen Worten wird das Pronomen *Sie* und die Possessivpronomen *dein*, *euer*, *ihr* nicht verwendet. Es wird aber das Pronomen *wir* genutzt. Entsprechend kann nicht darauf geschlossen werden, dass beim Argumentieren in Biologie in der 7. Jahrgangsstufe eine Adressat*innenansprache zentral ist, denn es scheint für die Qualität des Textes, kein ausschlaggebendes Merkmal zu sein. Auffällig ist die häufige Verwendung des Pronomens *wir* in der 7. und in der 12. Jahrgangsstufe. Die Verwendungshäufigkeit könnte darin begründet liegen, dass der CO²-Verbrauch und die Vermeidung der Grauhörnchen-Aussetzung von den Schüler*innen als gesamtgesellschaftliche Aufgaben angesehen werden.

Auch in der 9. Jahrgangsstufe wird das Personalpronomen *es* am häufigsten verwendet (vgl. Tab. 132). Aber es gibt auch Texte, in denen durch das Personalpronomen *ich* oder das Possessivpronomen *mein* explizit auf die eigene Position hingewiesen wird.

In der Oberstufe nimmt der Anteil des Pronomens *ich* wieder ab. *Ich* wird nur von zwei Proband*innen verwendet. Der Anteil des Personalpronomens *es* nimmt hingegen zur Oberstufe wieder zu.

Tabelle 133: Prozentualer Anteil von *mein*, *dein*, *euer*, *ihr* an allen Possessivpronomen in Biologie

Jg.	Wörter	PPOSAT	<i>mein</i>	<i>dein</i>	<i>euer</i>	<i>ihr</i>
	abs.	abs.	proz.	proz.	proz.	proz.
7	2302	30	3,33	16,67	3,33	10,00
9	2126	10	30,00	--	--	--
12	2150	8	--	--	--	--

Das Possessivpronomen *mein* wird nur ein Mal in den Schüler*innentexten verwendet (3,33%) (vgl. Tab. 133). Die Personalpronomen *dein* und *ihr* hingegen mit einer höheren Häufigkeit. Aber auch hier ist anzumerken, dass das Possessivpronomen *ihr* nur von Probandin K7Bw7 (s. Beispiel oben) verwendet wird. Das Possessivpronomen *dein* wird von zwei Proband*innen verwendet. In allen Fällen werden Adressat*innen direkt angesprochen. *Mein* als Possessivpronomen wird jedoch nur von drei Schüler*innen und insgesamt nur drei Mal verwendet. Die Verwendung tritt in allen Fällen im Rahmen einer Präpositional- bzw. einer Nominalphrase auf und wird zur Positionierung genutzt (vgl. hierzu Kapitel 10.3.3.2). In der Oberstufe werden von den Proband*innen kaum Possessivpronomen verwendet. Die in der Tabelle 133 aufgeführten Pronomen

werden gar nicht verwendet. Entsprechend werden in den Texten keine Adressat*innen durch Possessivpronomen direkt angesprochen. Zudem wird auch keine eigene Position durch das Possessivpronomen *mein* markiert.

Tabelle 134: Prozentualer Anteil der Indefinitpronomen an allen Pronomen in Biologie

Jg.	Wörter	PPER, PPOSAT, PI	PI	<i>man</i>
	abs.	abs.	proz.	abs.
7	2302	182	25,82	20
9	2126	90	16,67	14
12	2150	94	37,23	33

Das Indefinitum *man* wird im Fach *Biologie* von den Schüler*innen der 7. Jahrgangsstufe insgesamt 20 Mal verwendet, in der 9. Jahrgangsstufe 14 Mal und in der Oberstufe 33 Mal (vgl. Tab. 134). Nur fünf von den 19 Proband*innen verwenden das Pronomen *man* in der Oberstufe nicht. Insgesamt zeigt sich ein Anstieg der Häufigkeit der Indefinit-Pronomen. Im Fach *Deutsch* nimmt der Anteil hingegen zur Oberstufe hin ab.

10.3.2.4 Ergebnisse: Pronomen im Fach Geschichte

Im Fach *Geschichte* werden in der 7., der 9. Jahrgangsstufe und der 12. Jahrgangsstufe keine Adressat*innen durch Personalpronomen direkt angesprochen. Die Verwendung der 1. Person Singular nimmt zur Oberstufe hin ab (vgl. Tab. 135). Das Pronomen *es* sowie das Pronomen *wir* werden in der 9. Jahrgangsstufe im Vergleich zur 7. Jahrgangsstufe häufiger verwendet. Der Text, der in der 9. Jahrgangsstufe am besten bewertet wurde (A9Gm13), enthält das Personalpronomen *ich* nicht. Zur Oberstufe hin nimmt die Verwendungshäufigkeit der ersten Person Singular wieder ab und das Personalpronomen *wir* wird gar nicht verwendet.

Tabelle 135: Anteil *ich*, *du*, *es*, *wir*, *ihr*, *Sie* an Personalpronomen insgesamt in Geschichte

Jg.	Wörter	PPER	<i>ich</i>	<i>du</i>	<i>es</i>	<i>wir</i>	<i>ihr</i>	<i>Sie</i>
	abs.	abs.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.
7	1228	74	16,22	--	28,38	1,35	--	--
9	3942	181	11,60	--	53,04	5,52	--	--
12	4414	108	9,26	--	24,07	--	--	--

Auch in der 7., der 9. und der 12. Jahrgangsstufe werden durch Possessivpronomen Adressat*innen nicht direkt angesprochen (vgl. Tab. 136). Das Possessivpronomen *mein* wird hingegen in der 7. Jahrgangsstufe sehr häufig verwendet. Diese Häufigkeit nimmt zur Oberstufe hin ab.

Tabelle 136: Anteil von *mein*, *dein*, *euer*, *ihr* an Possessivpronomen insgesamt in Geschichte

Jg.	Wörter	PPOSAT	<i>mein</i>	<i>dein</i>	<i>euer</i>	<i>ihr</i>
	abs.	abs.	proz.	proz.	proz.	proz.
7	1228	7	57,14%	--	--	--
9	3942	38	50,00%	--	--	--
12	4436	41	12,20%	--	--	--

Das Indefinite Pronomen *man* wird im Fach *Geschichte* in der 7. Jahrgangsstufe 12 Mal (absol.) verwendet (vgl. Tab. 137). Das ist ein prozentualer Anteil an allen Indefinit-Pronomen (17 absolut) von 70,59%. Von den 20 Proband*innen verwenden allerdings nur fünf dieses Pronomen und einer von diesen Proband*innen (E7G2m7) verwendet es sieben Mal. In der 9. Jahrgangsstufe steigt der prozentuale Anteil an Indefinit-Pronomen auf 37,96%. Das Pronomen *man* wird insgesamt 94 Mal verwendet. Zur Oberstufe hin nimmt die Häufigkeit aber wieder ab.

Tabelle 137: Anteil von Indefinitpronomen an Pronomen insgesamt in Geschichte

Jg.	Wörter	PPER, PPOSAT, PI	PI	<i>man</i>
	abs.	abs.	proz.	abs.
7	1228	97	16,49%	12
9	3942	134	37,96%	94
12	4436	176	15,34%	23

10.3.2.5 Ergebnisse: Vergleich der Personalpronomen in den Fächern

Betrachtet man nun die Personalpronomen aller Fächer in der 7. Jahrgangsstufe im Vergleich, so zeigt sich hinsichtlich der Verwendung des Personalpronomens *ich*, dass im Fach *Deutsch*, vergleicht man den Median mit dem des Faches *Biologie* und *Geschichte*, häufiger das Personalpronomen *ich* Verwendung findet (vgl. Abb. 51).

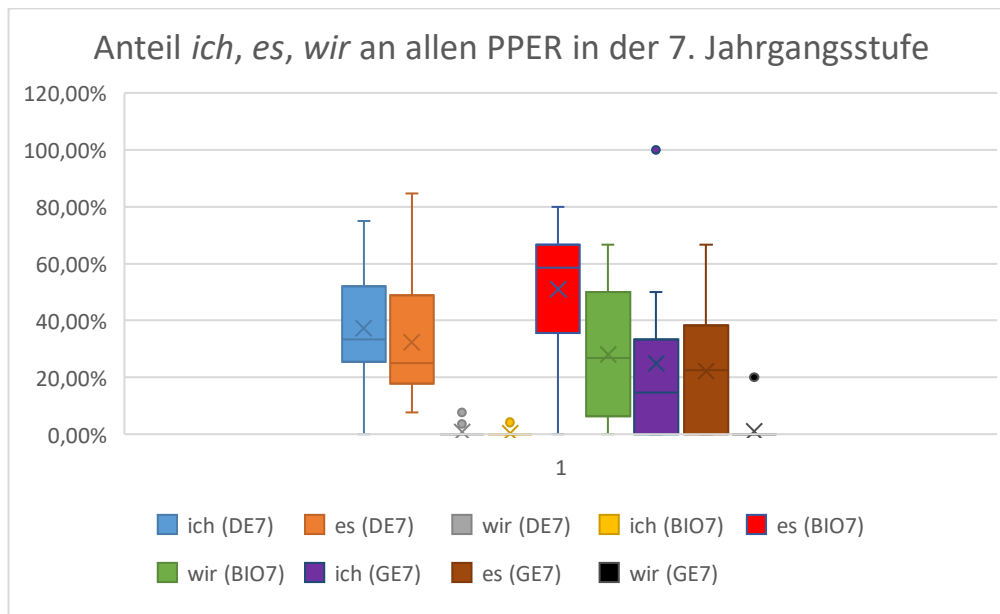


Abbildung 51: Anteil *ich*, *es*, *wir* an allen Personalpronomen in der 7. Jahrgangsstufe im Fächervergleich

Im Fach *Deutsch* beträgt der Anteil des Personalpronomens *ich* an den insgesamt verwendeten Personalpronomen bis zu 70%.²³⁸ Der Median im Fach *Deutsch* liegt bei 33,3%. Im Fach *Geschichte* hingegen liegt der Median bei der Verwendung des Personalpronomens *ich* bei 6,3%. Dieses Personalpronomen wird in *Biologie* mit einer Ausnahme gar nicht verwendet (bei der Ausnahme handelt es sich zudem um keine Form der Positionierung). Im Fach *Biologie* wird jedoch das Personalpronomen *es* im Vergleich zum Fach *Deutsch* und *Geschichte* am häufigsten verwendet. Dies könnte dafür sprechen, dass im Fach *Biologie* in der 7. Jahrgangsstufe eine origoferne Deagentivierung häufiger vorliegt als in den anderen Fächern. Der Median liegt bei 58,6% (im Vergleich dazu liegt der Median im Fach *Deutsch* bei 23,1% und im Fach *Geschichte* bei 22,5%). Interessant ist nun auch der Vergleich mit den drei jeweils besten Texten. S7Dw9 (*Deutsch*) verwendet zu 60% *ich*, zu 20% *es* und zu 0% *wir*. J7Bw11 (*Biologie*) verwendet zu 0% *ich*; *es* und *wir* verwendet sie zu jeweils 50%. M7Gw20 (*Geschichte*) verwendet zu 0% *ich* (befindet sich also auf dem unteren Quartil), zu 67% *es* (befindet sich also auf dem oberen Whisker) und zu 0% *wir*. Diese Ergebnisse bestätigen also den Eindruck aus der exemplarischen Textanalyse. Das Positionieren²³⁹ im Fach *Deutsch* wird häufiger mit dem Personalpronomen *ich* explizit vorgenommen, obwohl dies im Fach *Deutsch* aufgrund der Markierung der Strittigkeit gar nicht unbedingt notwendig wäre. Im Fach *Geschichte* wird die Positionierung oftmals impliziter vorgenommen.

²³⁸ Mit anderen Worten: Der*Die Schüler*in, der*die das Personalpronomen am häufigsten verwendet (oberer Whisker), greift in 7 von 10 Fällen auf das Personalpronomen *ich* zurück.

²³⁹ Absolute Häufigkeiten: Verwendung des Pronomens *ich* zum Positionieren/Verwendung des Pronomens *ich* insgesamt/Verwendung aller Pronomen insgesamt: DE 30/95/278, BIO 0/1/105, GE 11/11/74.

Diese Ergebnisse könnten darauf hinweisen, dass die Funktionen des Argumentierens noch weiter ausdifferenziert werden sollten, scheint doch beim Argumentieren im Fach *Deutsch* die Position/Meinung des Emittenten eine stärkere Rolle als im Fach *Biologie* zu spielen. Das Fach *Geschichte* scheint hier eine Zwischenposition einzunehmen. Insgesamt scheint in den Fächern *Biologie* und *Geschichte* die Deagentivierung stärker genutzt zu werden als im Fach *Deutsch*.

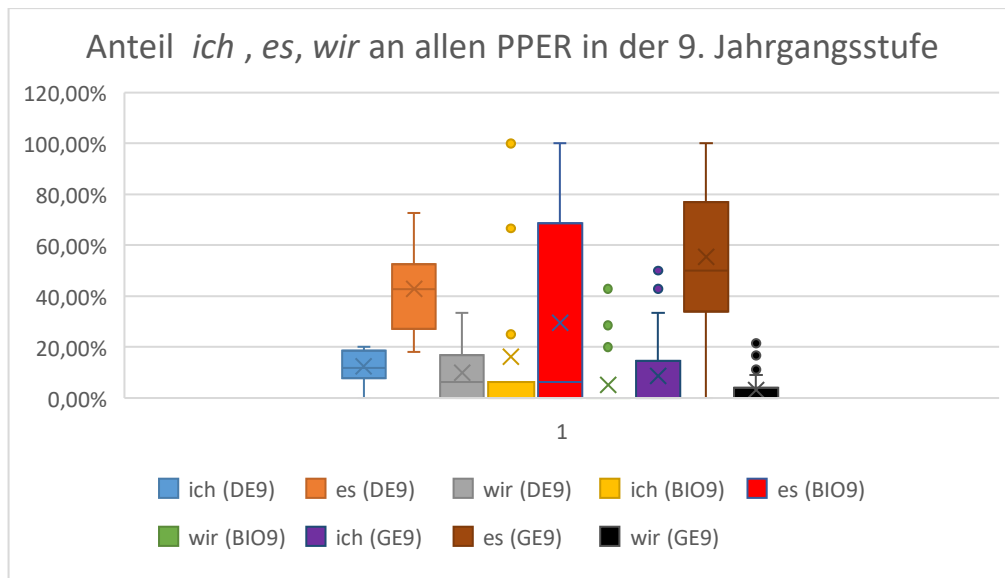


Abbildung 52: Anteil *ich*, *es*, *wir* an allen Personalpronomen in der 9. Jahrgangsstufe im Fächervergleich

Zur 9. Jahrgangsstufe hin nimmt der Anteil des Personalpronomens *ich* im Fach *Deutsch* und im Fach *Geschichte* ab (vgl. Abb. 52). Im Fach *Deutsch* liegt er nur noch bei 11,76%. Der Durchschnitt liegt bei 12,35%. Im Fach *Geschichte* liegt der Median bei 0% und der Durchschnitt bei 8,72%. In *Geschichte* verwenden 14 Schüler*innen von 24 das Pronomen *ich* gar nicht. Im Fach *Deutsch* verwendet lediglich ein*e Proband*in das Pronomen nicht. Dies lässt darauf schließen, dass die explizite Markierung der eigenen Position im Fach *Deutsch* zentraler Bestandteil des Argumentierens im Fach *Deutsch* der 9. Jahrgangsstufe im Vergleich zum Fach *Geschichte* ist. Im Fach *Biologie* gibt es lediglich vier Ausreißer. Der Median liegt bei 0% und der Durchschnitt bei 16,20%. Die Mehrheit der Schüler*innen verwendet das Personalpronomen gar nicht. Auch dies zeigt, dass die explizite Markierung der eigenen Position im Fach *Biologie* nicht zentral zu sein scheint. Im Fach *Deutsch* steigt der Anteil des Pronomens *es* im Vergleich zur 7. Jahrgangsstufe an. Der Median liegt hier bei 43,30%. Der Durchschnittswert liegt bei 42,89%. Dies könnte ein Anzeichen der Deagentivierung sein. Im Fach *Biologie* verringert sich die Häufigkeit. Der Durchschnitt liegt bei 29,52% und der Median bei 6,25%. Dies zeigt auch, dass die Werte im Fach *Biologie* sehr stark variieren. Bei zwei Proband*innen sind nämlich alle Personalpronomen das Pronomen *es*. Im Fach *Geschichte* steigt der Anteil des Pronomens *es* hingegen an. Der Median liegt bei 50% und die durchschnittliche Verwendungshäufigkeit liegt bei 55,47%.

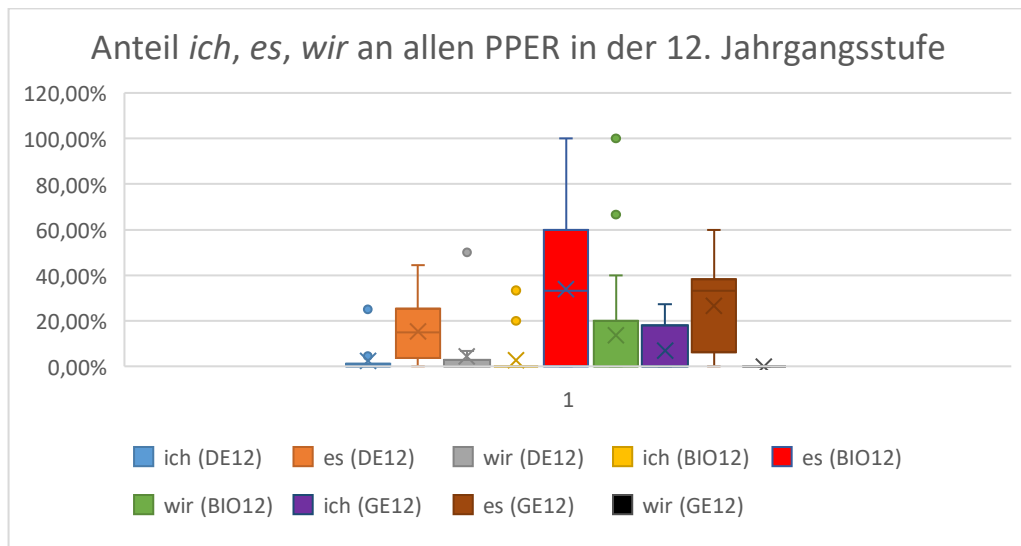


Abbildung 53: Anteil *ich*, *es*, *wir* an allen Personalpronomen in der 12. Jahrgangsstufe im Fächervergleich

In der Oberstufe scheinen sich nun die relativen Werte des Personalpronomens der 1. Person Singular anzugleichen (vgl. Abb. 53). In allen drei Fächern wird das Personalpronomen nur selten verwendet. In *Deutsch* verwenden 11 Schüler*innen von 14 das Personalpronomen gar nicht. Im Fach *Biologie* sind es 17 von 19 Schüler*innen, die das Pronomen gar nicht verwenden, und im Fach *Geschichte* sind es neun von 13 Schüler*innen. Diese Entwicklung könnte ein Indiz für die zunehmende Deagentivierung sein, zumindest im Fach *Deutsch*. Denn es muss eingeräumt werden, dass die Deagentivierung im Fach *Biologie* schon seit dem 7. Jahrgang bezüglich der Personalpronomen zu wirken scheint.

10.3.3 Nominal- und Präpositionalphrasen zur Positionierung

Auch Nominal- oder Präpositionalphrasen können genutzt werden, um sich zu positionieren. Im Folgenden soll deshalb ermittelt werden, welche Möglichkeiten im Rahmen dieser Studie betrachtet werden sollen und in Kapitel 10.3.3.2 werden sodann die Ergebnisse präsentiert.

10.3.3.1 Operationalisierung: Nominal- und Präpositionalphrasen

Auch Nominalphrasen können genutzt werden, um eine Position zu markieren, z. B. durch die NP *meine Meinung* oder die NP *meine Ansicht*. Diesen Nominalphrasen folgt dann häufig das Verb *sein* und ein untergeordneter Nebensatz: *Meine Meinung ist, dass ...* Eine Positionsmarkierung kann ebenfalls durch die NP *der Meinung/Ansicht* erfolgen. Bei dieser Variante wird die NP im Mittelfeld realisiert und oftmals mit einem untergeordneten Satz kombiniert: *Ich bin der Meinung, dass...* Als weitere Variante der Positionsmarkierung wird in dieser Studie noch *meines Erachtens* erfasst. Zudem kann auch durch eine Präpositionalphrase eine eigene Meinung gekennzeichnet werden. Hierzu wird in der Regel der Ausdruck *meiner Meinung nach...* verwendet. Auch die Varianten *meiner Ansicht nach...* oder *in meinen Augen...* zeigen die Positionierung explizit an.

10.3.3.2 Ergebnisse Nominal- und Präpositionalphrasen im Fächervergleich

Im Fach *Deutsch* wurden in der 7. Jahrgangsstufe nur Nominalphrasen und keine Präpositionalphrasen genutzt, um eine Positionierung explizit zu markieren (vgl. Tab. 138). Vier von 21 Schüler*innen verwenden allerdings gar keine Nominal- oder Präpositionalphrasen, um sich explizit zu positionieren. Häufig wurden die NPs zweimal genutzt, einmal am Anfang des Textes und einmal am Ende. Die Präpositionalphrase wurde nur ein Mal von S7Dm4 verwendet.

Tabelle 138: Absolute Anzahl der Phrasen zur Positionierung im Fach Deutsch des 7. Jg.

meine Meinung/ Ansicht	der Meinung/ der Ansicht	Meines Erachtens	Meiner Meinung/ Ansicht nach
17	7	0	1

Tabelle 139 zeigt, dass die absolute Anzahl der Nominalphrasen zur Positionierung zur 9. Jahrgangsstufe hin abnimmt. Die Präpositionalphrase (Meiner Meinung nach) wird aber häufiger verwendet als in der 7. Jahrgangsstufe. Allerdings nutzen nur acht von 21 Schüler*innen die Präpositionalphrase.

Tabelle 139: Absolute Anzahl der Phrasen zur Positionierung im Fach Deutsch des 9. Jg.

meine Meinung/ Ansicht	der Meinung/ der Ansicht	Meines Erachtens	Meiner Meinung/ Ansicht nach
1	3	0	9

Zur Oberstufe nimmt die Verwendungshäufigkeit nochmal ab (vgl. Tab. 140). Von 14 Schüler*innen nutzen neun Schüler*innen gar keine Phrase zur Positionierung. Lediglich fünf Schüler*innen nutzen die Präpositionalphrase insgesamt sechs Mal.

Tabelle 140: Absolute Anzahl der Positionierungsphrasen im Fach Deutsch des 12. Jg.

meine Meinung/ Ansicht	der Meinung/ der Ansicht	Meines Erachtens	Meiner Meinung/ Ansicht nach
0	0	0	6

In der 7. Jahrgangsstufe im Fach *Biologie* nutzen die Schüler*innen keine Nominalphrasen und keine Präpositionalphrasen zur Positionsmarkierung.

In der 9. Jahrgangsstufe wird zwei Mal von den Proband*innen F9Bm9 und R9Bm5 eine Präpositionalphrase zur Positionierung verwendet. Bei den Phrasen handelt es sich einmal um *meiner Meinung nach* und einmal um die Phrase *in meinen Augen*. J9Bm13 verwendet zudem ein Mal die Nominalphrase *mein Favorit*.

Auch in der Oberstufe wird keine Nominalphrase oder Präpositionalphrase zur Positionierung genutzt. Die wenigen Verwendungen in Jahrgangsstufe 9 könnten darauf hindeuten, dass auch hier eigentlich keine explizite Markierung der eigenen Meinung gefordert ist. Zumindest lässt der Text von R9Bm9, der mit der höchsten Punktzahl bewertet wurde, darauf schließen. Hier wurde die eigene Meinung nicht explizit markiert. Auch das Pronomen *ich* wird mit 9,23% in Biologie am seltensten im Fachvergleich verwendet.

In der 7. Jahrgangsstufe im Fach *Geschichte* werden die Phrasen zur Positionierung genutzt, aber seltener als im Fach *Deutsch*, wie Tabelle 141 zeigt.

Tabelle 141: Absolute Anzahl der Positionierungsphrasen im Fach Geschichte 7. Jg.

meine Meinung/ Ansicht	der Meinung/ der Ansicht	Meines Erachtens	meiner Meinung/ Ansicht nach
3	0	0	1

Zur 9. Jahrgangsstufe hin werden die Nominalphrasen gar nicht mehr verwendet, aber im Vergleich zum Fach *Deutsch* werden hier häufiger Präpositionalphrasen zum Positionieren genutzt (vgl. Tab. 142). Es muss jedoch angemerkt werden, dass nur acht Schüler*innen (von 24) die Phrasen zum Positionieren verwenden.

Tabelle 142: Absolute Anzahl der Positionierungsphrasen im Fach Geschichte 9. Jg.

in meinen Augen	aus meiner Sicht	meiner Meinung/ Ansicht nach
3	2	13

Im Fach *Geschichte* in der Oberstufe wird dann auch nur noch (wie im Fach *Deutsch*) die Präpositionalphrase *meiner Meinung nach* genutzt, und zwar fünf Mal. Allerdings verwenden auch hier nur vier Schüler*innen (von insgesamt 13) die Phrase.

10.3.4 Modalpartikel

In Kapitel 10.2.2 wurde bereits angezeigt, dass bestimmte Wörter als Modalpartikel im Rahmen dieser Studie gefasst werden sollen. Modalpartikel werden in Kapitel 10.3.4.1 zunächst für die vorliegende Studie operationalisiert. In Kapitel 10.3.4.2 werden sodann die Ergebnisse präsentiert.

10.3.4.1 Operationalisierung: Modalpartikel

Modalpartikel grenzen sich von Adverbien dadurch ab, dass sie nicht phrasenbildend sind (Ballweg 2009: 549). Funktional sind sie aber Adverbiale (Ballweg 2009: 547). Ballweg unterscheidet assertive, modal abschwächende und negative Modalpartikel voneinander (2009: 548).

Assertive Modalpartikel unterteilt er nochmal in rein assertive, in bewertend assertive und in evidenzbetonend-assertive Modalpartikel (ebd.: 549). Im Folgenden sind einige seiner Beispiele zur Veranschaulichung aufgeführt:

Rein assertiv: bestimmt, gewiss, gewisslich, tatsächlich, vermutlich, wirklich etc.

Bewertend assertiv: begrüßenswerterweise, dankenswerterweise, erfreulicherweise, glücklicherweise, gottseidank, gottlob, immerhin, wenigstens, zumindest, leider, bedauerlicherweise, unglücklicherweise etc.

Evidenzbetonte assertiv: bekanntermaßen, bekanntlich, erwiesenermaßen, nachweislich, sicherlich, zweifellos, zweifelsohne, selbstverständlich, nachweislich, offensichtlich etc.

Mit den rein assertiven Modalpartikeln kann der Schreiber den Wahrheitsgehalt seiner Äußerung nochmal hervorheben (2009: 549). „Bei den bewertend-assertiven Modalpartikeln kommt zu dem wahrheitsfunktionalen Gehalt der Assertivität noch eine Bewertung des Sachverhalts durch den Sprecher hinzu“ (Ballweg 2009: 549). Mit evidenzbasierten assertiven Modalpartikeln „kann ein Sprecher die Evidenz seiner Aussage betonen durch Anknüpfung an gemeinsames oder als gemeinsam unterstelltes Wissen, Ziele oder Normensysteme“ (Ballweg 2009: 550).

Durch modal abschwächende Modalpartikel kann „die Übernahme der Verantwortung für den Wahrheitsgehalt des Restsatzes“ (Ballweg 2009: 552) vermieden werden: *angeblich, anscheinend, eventuell, wahrscheinlich, hoffentlich, möglicherweise, vielleicht, normalerweise* etc.

Negative Modalpartikel führen dazu, dass der Restsatz als falsch/unwahr gewertet wird (Ballweg 2009: 553). *nicht, keineswegs, keinesfalls* können als Beispiel gelten.

Da nicht viele Modalpartikel in den Daten gefunden wurden, werden abweichend zu der Ergebnisdarstellung der Adverbien zum Teil auch die Types aufgeführt, die nur ein Mal verwendet wurden.

10.3.4.2 Ergebnisse Modalpartikel im Fächervergleich

In der 7. Jahrgangsstufe werden im Fach *Deutsch* insgesamt 11 verschiedene Modalpartikel verwendet. In der Tabelle 143 sind die Types und die Tokens aufgeführt, die mindestens zwei Mal im Korpus auftreten. Im Fach *Biologie* werden nur drei verschiedene Modalpartikel genutzt, diese jedoch nur jeweils ein Mal. In der 7. Jahrgangsstufe im Fach *Geschichte* wird nur in einem Text (M7G2w10) eine Modalpartikel genutzt, und dabei handelt es sich um das Wort *angeblich*. Tabelle 94 zeigt, dass in der 7. Jahrgangsstufe im Fach *Biologie* keine modal abschwächenden Modalpartikel verwendet werden, die die Verantwortung für den Wahrheitsgehalt einer Aussage einschränken. Im Fach *Deutsch* wird hierfür zumindest die Modalpartikel *vielleicht* mehrmals verwendet. *Angeblich* kann auch als modal abschwächend eingeordnet werden, allerdings wird diese Modalpartikel nur ein Mal im Fach *Geschichte* verwendet. Auch

die nach Ballweg (2007) als evidenzbetont assertiv einzuordnende Modalpartikel *natürlich* wird im Fach *Deutsch* mehrmals verwendet.

Tabelle 143: Modalpartikel-Types und Tokens in der 7. Jahrgangsstufe im Fächervergleich

	DE	Token	BIO	Token	GE	Token
1	vielleicht	10	natürlich	1	angeblich	1
2	natürlich	5	selbstverständlich	1		
3	gerne	3	leider	1		
4	wahrscheinlich	2				
5	eventuell	2				

Auch in der 9. Jahrgangsstufe werden im Fach *Biologie* und im Fach *Geschichte* kaum Modalpartikel „häufig“ genutzt (vgl. Tab. 144). Insgesamt wird in Biologie nur das Wort *natürlich* verwendet, allerdings auch nur zwei Mal. Interessant ist, dass auch in der 9. Jahrgangsstufe im Fach *Biologie*, wenn dann nur evidenzbetonte assertive Modalpartikel Verwendung finden. Im Fach *Geschichte* werden insgesamt zehn Modalpartikel genutzt. Die meisten jedoch nur ein Mal. *Wahrscheinlich* und *vielleicht* tauchen jeweils drei Mal im Korpus auf. Insgesamt ist anzumerken, dass 16 von insgesamt 24 Proband*innen gar keine Modalpartikel im Fach *Geschichte* nutzen. Auch der Text, der am besten benotet wurde (A9Gm13), enthält keine Modalpartikel.

Tabelle 144: Modalpartikel-Types und Tokens in der 9. Jahrgangsstufe im Fächervergleich

	DE	Token	BIO	Token	GE	Token
1	vielleicht	6	natürlich	2	wahrscheinlich	3
2	natürlich	6			vielleicht	3
3	leider	5				
4	wahrscheinlich	2				
5	sicherlich	2				
6	lieber	2				

Interessant ist nun die Entwicklung der Modalpartikel im Fach *Deutsch*. In der 7. und 9. Jahrgangsstufe werden auch modal abschwächende Modalpartikel verwendet. In der Oberstufe (vgl. Tab. 145) finden diese jedoch kaum noch Anwendung. Zwei Modalpartikel (*vermutlich* und *vielleicht*) werden in der Oberstufe jeweils nur ein Mal verwendet. Nur die evidenzbetonte Modalpartikel *natürlich* wird mehrmals genutzt.

Tabelle 145: Modalpartikel-Typen und Tokens in der 12. Jahrgangsstufe im Fächervergleich

	DE	Token	BIO	Token	GE	Token
1	natürlich	4	wahrscheinlich	3	sicherlich	5
2			vermutlich	2	möglicherweise	2
3			eventuell	2		
4			zumindest	2		
5			womöglich	2		

Zudem ist darauf hinzuweisen, dass 11 Schüler*innen von insgesamt 14 gar keine Modalpartikel verwenden. In der Oberstufe im Fach *Biologie* verwenden hingegen 11 Schüler*innen (von insgesamt 19 Proband*innen) Modalpartikel. Hierbei gibt es jedoch einen Unterschied in den Aufgabenstellungen. Frau Emden hat die Aufgabe gestellt, die Folgen einer Grauhörnchen-Aussetzung in Deutschland zu diskutieren. Von den sieben Schüler*innen, die zu dieser Aufgabenstellung ihren Text geschrieben haben, hat nur R12Bm4 keine Modalpartikel genutzt. Zudem entfallen alle Token der Modalpartikel *womöglich* und *vermutlich* auf diese Proband*innen. Auch die Modalpartikel *wahrscheinlich* wird zwei Mal in den Texten zum Thema Grauhörnchen verwendet. Die Modalpartikel *zumindest*, die als bewertend-assertiv eingeordnet werden kann, wird nur in den Texten zu der Aufgabenstellung von Herrn Pappenburg verwendet. Bei der Aufgabenstellung von Herrn Pappenburg haben sieben Schüler*innen (von insgesamt 12) keine Modalpartikel genutzt. Im Fach *Geschichte* treten insgesamt fünf verschiedene Modalpartikel auf. Am häufigsten wird die evidenzbetonte Modalpartikel *sicherlich* genutzt.

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass im Fach *Biologie* in der 7. und 9. Jahrgangsstufe von den Schüler*innen kein strittiger Sachverhalt verhandelt wird, sondern repräsentatives Wissen, das, wenn dann durch evidenzbetonte Modalpartikel, als eben solches markiert wird. Im Fach *Biologie* in der 12. Jahrgangsstufe werden zumindest in den Texten zur Aufgabenstellung von Frau Emden modal abschwächende Modalpartikel genutzt, was darauf hindeuten könnte, dass in dieser Stufe strittiges Wissen verhandelt wird. Im Fach *Deutsch* scheint es so zu sein, dass in den Jahrgangsstufen 7 und 9 strittiges Wissen verhandelt wird, das allerdings in der Jahrgangsstufe 12 wegfällt. Zumindest wird die Strittigkeit nicht mehr durch Modalpartikel markiert. In *Geschichte* sind die Ergebnisse etwas uneindeutig. In der 9. Jahrgangsstufe scheint in einigen Fällen strittiges Wissen durch modal abschwächende Modalpartikel gekennzeichnet zu werden. In der Oberstufe nimmt der Gebrauch jedoch ab und es wird die evidenzbetonte Partikel *sicherlich* häufiger verwendet.

10.3.5 Verben

Verschiedene Aspekte der Wortart *Verb* können beim Argumentieren relevant sein. In Kapitel 10.3.5.1 sollen Modalverben betrachtet werden, da sie Bedeutung modifizieren können. In Kapitel 10.3.5.2 werden die Modusformen betrachtet, da sie einen Hinweis auf eine stärker sachverhaltsorientierte Denkweise geben könnten. Danach wird in Kapitel 10.3.5.3 das Genus Verbi betrachtet, da das Passiv eine Form der Deagentivierung sein kann.

10.3.5.1 Modalverben

Modalverben (MV) sind eine Verbart, die „zu allen möglichen Verben hinzutreten und dabei deren Bedeutung modifizieren“ (Granzow-Emden 2013: 138) kann. Sie können besondere Bedingungen anzeigen, unter denen eine Person/Sachverhalt etwas tut (*Er muss zur Uni gehen*; *Er kann laufen*) (Modifikation im Sinne Köllers) oder sie zeigen eine epistemische Funktion an. Insbesondere in der letzten Funktionsweise können Modalverben eine zentrale Funktion fürs Argumentieren haben. Mit ihnen könnte z. B. eine Möglichkeit oder eine Schlussfolgerung markiert werden: *Das gesündeste Getränk kann nur Getränk X sein*. In Kapitel 10.3.5.1.1 werden Modalverben operationalisiert und in Kapitel 10.3.5.1.2 werden schließlich die Ergebnisse präsentiert.

10.3.5.1.1 Operationalisierung: Modalverben

Granzow-Emden nimmt folgende sechs Modalverben an: *sollen*, *wollen*, *können*, *mögen*, *dürfen* und *müssen* (2013: 137).²⁴⁰ Das Verb *müssen* „deutet auf einen Zwang hin“ (Granzow-Emden 2013: 136) bzw. wird damit „die Verpflichtung gegenüber der angesprochenen Handlung“ (Boettcher 2009: 60) fokussiert. Gleichzeitig kann durch *müssen* in einer deontischen Verwendung auch eine epistemische Lesart (eine Notwendigkeit) erzeugt werden. Hierdurch kann die Einstellung des Schreibers angezeigt werden, dass z. B. eine Lösung, die einzig richtige ist: *Wir müssen CO2 reduzieren*.

Boettcher stellt aber auch die Bedeutung des *Modus* heraus. So kann dieser ebenfalls eine Auswirkung auf die Funktion haben:

Neben dieser jeweiligen Basisfunktion haben einige Modalverben in der Konjunktiv II-Form sog. epistemische Zusatz-Funktion, bei denen es um die Bedingungen geht, unter denen eine Aussage wahr ist. [...] Hier ist die diesen Modalverben gemeinsame Bedeutung, dass der Sachverhalt vom Sprecher vermutet wird. [...] *müssen* markiert die stärkste Vermutung (die Wirklichkeit wird gewissermaßen unter Zwang gestellt), *sollen* eine mittlere Vermutungsstärke, *können* die schwächste dieser drei. (Boettcher 2009: 60)

Wobei Boettcher angibt, dass das Verb *können* „bereits in seiner Basisfunktion über diese epistemische Variante“ (Boettcher 2009: 61) verfüge.

Das Modalverb *sollen* zeigt nach Boettcher u. a. einen „Fremd-Auftrag“ (Boettcher 2009: 60) an. Ein Beispiel aus einem Schülertext (T7Dm21) ist der

²⁴⁰ Die Form *möchte* fasst Granzow-Emden als Konjunktiv Präteritum des Verbs *mögen* und zählt sie deshalb nicht als gesonderte Form (2013: 137).

Schlusssatz: „Deswegen komme ich zum Entschluss, dass Schule den Schlabberlook verbieten sollte“ Index 31-33).

Verben wie *scheinen*, *pflegen*, *werden*, *lassen* sind keine Modalverben, haben aber zum Teil eine modalisierende Funktion (vgl. Boettcher 2009: 59). Das Verb *lassen* wird tatsächlich zum Teil als modalisierendes Verb in den Schüler*in-entexten genutzt, weshalb es bei der Ergebnisdarstellung miterfasst wird. Gleichzeitig haben die lassen-Konstruktionen auch eine passivische Wirkung, wie das folgende Beispiel zeigt: „Auch ein Rudimentäres Organ lässt sich finden“ (J12BPw3, Index 10).

Ebenso haben die Konstruktionen sein/haben + zu+Infinitiv zum Teil eine modalisierende Funktion. Ein Beispiel aus dem Korpus: „Hier wäre nun die Frage, ob er zu verurteilen ist schwierig“ (Y12Dm14, Index 32-33). Diese Konstruktion (er ist zu verurteilen) könnte auch mit dem Modalverb *müssen* oder *sollen* realisiert werden. Boettcher schreibt dazu:

Das ist (für uns) noch zu tun (=muss (von uns) noch getan werden).

Das ist (für uns) zu schaffen (=kann (von uns) geschafft werden).

Das ist nicht zu unterschätzen (=darf nicht unterschätzt werden).

Die jeweiligen Paraphrasen deuten diese Funktion von sein an: Es ist äquivalent einem von drei Modalverben + Passivkonstruktion. Diese infinitivhaltigen Konstruktionen werden auch als modaler Infinitiv bezeichnet. (Boettcher 2009: 59)

Es gibt diese Konstruktion auch mit dem Hilfsverb *haben* (Das haben wir noch zu tun = Das müssen wir tun). In diesem Fall handelt es sich aber eher um eine Aktivkonstruktion, da das Subjekt angeführt wird. (vgl. Boettcher 2009: 59). Diese Konstruktionen werden als eine Verbphrase gezählt. Ein Beispiel aus dem Korpus für eine Konstruktion mit dem Verb *haben* ist in dem Text von A12Dw7 in Index 60 zu finden (vgl. Tab. 146).

Tabelle 146: Konstruktion haben+zu+Infinitiv im Beispieltext A12Dw7

Index	A12Dw7
58	Auch Schiller sieht Toleranz als weise an
59	und zählt diese außerdem zu den Selbstverständlichkeiten,
60	die ein Mensch zu erfüllen hat .

In den Ergebnisdarstellungen werden alle Verbphrasen (VP) pro Fach und Jahrgangsstufe angegeben. Zu den Verbphrasen zählen u. a. alle finiten Verben. Dies sind zum einen finite Vollverben, aber auch analytische Verbphrasen, bestehend aus z. B. einem finiten Hilfsverb oder Modalverb und einem Vollverb. Zudem werden zu den Verbphrasen alle Infinitivphrasen hinzugezählt.

10.3.5.1.2 Ergebnisse: Modalverben im Fächervergleich

Im Fach *Deutsch* in der 7. Jahrgangsstufe wurden insgesamt 691 Verbphrasen von den Schüler*innen produziert (vgl. Tab. 147). 21,42% der Phrasen weisen ein Modalverb auf. 9,70% der Verbphrasen werden dabei mit dem Modalverb *können* realisiert und 5,35% der Verbphrasen mit dem Modalverb *müssen*. Der Anteil der Modalverben nimmt zur 9. Jahrgangsstufe hin ab, steigt aber zur Oberstufe hin wieder an. Der Wert der Oberstufe verbleibt aber unter dem Wert der 7. Jahrgangsstufe. Auffällig ist, dass der Anteil des Modalverbs *sollen* zunimmt bis zur Oberstufe, das Modalverb *müssen* und *können* hingegen immer weniger verwendet wird. Dies mag daran liegen, dass die lassen- und sein/haben+zu+Infinitiv-Konstruktionen ab der 9. Jahrgangsstufe stärker genutzt werden.

Tabelle 147: Prozentualer Anteil der Modalverben *sollen*, *können*, *wollen*, *müssen*, *lassen* und *sein*-Konstruktion an den Verbphrasen insgesamt im Fach Deutsch

Jg.	VP	MV	<i>sollen</i>	<i>können</i>	<i>wollen</i>	<i>müssen</i>	<i>lassen+Refl.</i>	<i>sein/haben+zu+Infinitiv</i>
	abs.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.
7	691	21,42	3,33	9,70	1,30	5,35	--	--
9	1189	14,47	3,87	4,46	1,68	2,19	0,25	0,25
12	872	19,95	7,68	4,47	1,03	1,03	2,64	2,41

Ein Beispiel zum Positionieren ist die folgende Äußerung: „Jeder sollte selbst entscheiden“ (C7Dm8, Index 21). Acht Schüler*innen (von insgesamt 21 Schüler*innen) wählen diese Form der Positionierung und nutzen sie insgesamt 15 Mal. Am häufigsten (9 Mal) wird diese Positionierung am Ende der Texte realisiert. Vier Mal in der Mitte und zwei Mal am Anfang der Texte. In der 9. Jahrgangsstufe verwenden 13 Schüler*innen das Modalverb *sollen* in ihrer Positionierung und dies insgesamt 19 Mal. In 18 Fällen wird die Positionierung am Ende des Textes vorgenommen. In der Oberstufe nutzen acht von 14 Schüler*innen das Modalverb zur Positionierung (insgesamt 18 Mal). In 13 Fällen wird die Positionierung in der Mitte des Textes realisiert. Anzumerken ist jedoch, dass das Modalverb evtl. durch die Aufgabenstellung induziert wurde.

Tabelle 148: Prozentualer Anteil der Modalverben *sollen*, *können*, *wollen*, *müssen*, *lassen* und *sein*-Konstruktion an den Verbphrasen insgesamt im Fach Biologie

Jg.	VP	MV	<i>sol- len</i>	<i>kön- nen</i>	<i>wol- len</i>	<i>müs- sen</i>	<i>las- sen</i>	<i>sein/haben + zu+Inf.</i>
	abs.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.
7	374	17,38	2,14	10,16	0,27	4,81	--	--
9	295	7,12	1,36	3,05	--	1,36	0,68	0,34
12	282	17,38	--	10,28	--	1,06	3,90	2,13

Das Modalverb *sollen* wird im Fach *Biologie* von der 7. Jahrgangsstufe bis zur Oberstufe hin immer weniger verwendet (vgl. Tab. 148). In der Oberstufe wird es gar nicht mehr verwendet. Dies könnte bedeuten, dass im Fach *Biologie* kaum Fremdaufträge vergeben werden. Dies zeigt auch die geringe Verwendung des Modalverbs *müssen* an. B9Bw20 ist die einzige Schülerin, die in ihrem Text zwei Mal eine *lassen*-Konstruktion verwendet. Die beiden Sätze sind im Folgenden aufgeführt (vgl. Tab. 149):

Tabelle 149: *lassen*-Konstruktion im Text B9Bw20

Index	B9Bw20
17	Denn kurzkettige Kohlenhydrate lassen den Blutzuckerspiegel schnell ansteigen
18	aber auch schnell sinken

Ein besonderer Fall ist R9Bm5, da der Schüler kaum Verbphrasen in seinem Text verwendet. Er hat 67 Wörter geschrieben, aber lediglich vier Verbphrasen realisiert. Dies mag darin begründet liegen, dass der Proband seinen Text in Listenform und mit Gleichheitszeichen (<=>) realisiert hat. Interessant ist aber, dass dieser Proband sogar einen Punkt mehr als die Maximalpunktzahl bekommen hat. R9Bw15 hat ebenfalls 16 von 15 Punkten erhalten. Sie hat im Vergleich zu R9Bm5 294 Wörter und 37 Verbphrasen realisiert. Die beiden am besten bewerteten Texte sind damit der Text, der am zweit²⁴¹ wenigsten Wörter umfasst und der Text, der am meisten Wörter umfasst. In der Oberstufe im Fach *Biologie* wird die *lassen*-Konstruktion auch verwendet. Hier tritt aber nun auch die Kombination auf: „was darauf schließen lässt“ (J12Bpw2, Index 17 und 21). Diese Konstruktion hat zwar auch eine modalisierende Funktion, aber man kann sie nicht durch ein Modalverb austauschen. Sie ist also vordergründig eine Form der Passivierung. Auch G12BPw13 nutzt diese Form ein Mal.

²⁴¹ S9Bw22 hat nur 39 Wörter realisiert und auch nur 5 von 15 Punkten erhalten.

Tabelle 150: Prozentualer Anteil der Modalverben *sollen, können, wollen, müssen, lassen* und *sein*-Konstruktion an den Modalverben insgesamt im Fach Geschichte

Jg.	VP	MV (absol.)	<i>sollen</i>	<i>können</i>	<i>wollen</i>	<i>müssen</i>	<i>lassen</i>	<i>sein/haben + zu+Infinitiv</i>
	abs.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.	proz.
7	221	9,05	0,45	2,26	2,26	3,17	--	--
9	562	15,30	1,42	9,79	0,18	1,60	0,53	1,07
12	523	12,43	1,72	4,78	2,10	0,96	1,53	0,96

Im Fach *Geschichte* steigt der Anteil an Modalverben zur 9. Jahrgangsstufe hin an und nimmt dann zur Oberstufe wieder etwas ab (vgl. Tab. 150). Ab der 9. Stufe werden im Fach *Geschichte* auch die *lassen*-Konstruktionen und die *sein/haben+zu+Infinitiv*-Konstruktionen verwendet. In der Oberstufe werden die Konstruktionen aber im Vergleich zu den anderen beiden Fächern seltener verwendet. In der 9. Jahrgangsstufe wird aber die *sein/haben+zu+Infinitiv*-Konstruktion am häufigsten im Fächervergleich verwendet.

E12Gm4 nutzt eine Konstruktion: „Als Nebenpunkt gilt zu nennen“ (Index13). Dies wurde als *sein/haben+zu+Infinitiv* gewertet. Es ist die einzige Konstruktion in dieser Form im Fach *Geschichte* der Oberstufe.

10.3.5.2 Modusformen

In Kapitel 10.3.5.2.1 wird für diese Studie operationalisiert, wie die Modusformen der Verbphrasen ermittelt werden. In Kapitel 10.3.5.2.2 werden sodann die Ergebnisse präsentiert.

10.3.5.2.1 Operationalisierung: Modusformen

Indikativ ist der unmarkierte Modus. Der lateinische Terminus *indicativus* bedeutet so viel wie *zur Aussage geeignet*. Sachverhalte können durch die Indikativform „als real“ ausgewiesen werden (Granzow-Emden 2013: 167). Köller beschreibt die Wahl des Indikatives als „sachverhaltsorientierte Denkebene“ (Köller 2004: 448). Der Indikativ kann mithin ein Indiz für die Kommunikation auf einer reinen Sachverhaltsebene sein. Allerdings können auch Sätze im Indikativ den Wahrheitswert einer Aussage modifizieren. Hierfür gibt es unterschiedliche sprachliche Mittel, wie z. B. Modalpartikel *Sie singt vermutlich laut* (vgl. Kapitel 10.3.4).

„Mit dem Konjunktiv hat das Deutsche Verbformen, um die Faktizität einer Äußerung zu relativieren oder etwas weitergehend einen Sachverhalt als nicht zutreffend darzustellen“ (Granzow-Emden 2013: 167). Nach Breidel/Töpler (2007) wird durch das konjunktivistische <e> „die gesamte Proposition dem Sprecher als Sprecher“ (2007: 840) zugeordnet. Beim Indikativ wird die Proposition hingegen dem Sprecher als Subjekt zugeordnet (ebd.).

Bei der schulischen Differenzierung bleibend kann zwischen Konjunktiv I (Präsens) und Konjunktiv II (Präteritum) unterschieden werden. Mit dem Konjunktiv Präsens wird „ein Wirklichkeitsausschnitt des Wahrnehmungsraums definiert; die Konsequenz ist ebenfalls Teil des Wahrnehmungsraums“ (Bredel/Töpler 2007: 842). Konjunktiv-I wird häufig für die Darstellung indirekter Rede verwendet und die Form signalisiert, dass für die Äußerungen anderer „keine Haftung übernommen wird“ (Granzow-Emden 2013: 182). Teilweise kommt es zu einem Formenzusammenfall (mit indikativischen Präsensformen). Dann werden häufig zur besseren Unterscheidbarkeit der Konjunktiv-II oder der würde-Konjunktiv verwendet.

Mit dem Konjunktiv Präteritum wird „ein Wirklichkeitsausschnitt des Vorstellungsraums definiert, der - wie im Spiel - zur sekundären / fiktionalen Wirklichkeit und damit handlungsleitend werden kann oder - wie beim Volitiv oder beim Potentialis - nur vorgestellt ist“ (Bredel/Töpler 2007: 843). Auch hier wird bei einem Formenzusammenfall oftmals der würde-Konjunktiv verwendet.

„Der Terminus Imperativ (auch: Befehlsform) kommt vom lateinischen Wort *imperare* = befehlen“ (Boettcher 2009: 26). Da es bei Argumentationen durchaus zu direkten Adressatenansprachen kommen kann, soll der Imperativ ebenfalls erfasst werden. Ein Verb im Imperativ wird häufig in „Spitzenstellung“ bzw. als Verberst-Satz realisiert (ebd.: 28). Teilweise wird bei der Nutzung des Imperativs auch das Subjekt weggelassen, wobei es bei der Distanzform realisiert werden muss (ebd.).

Im Rahmen der vorliegenden Studie wird ermittelt, ob es sich bei den Verbphrasen um den unmarkierten Modus (Indikativ) oder um den Konjunktiv oder den Imperativ handelt. Konjunktiv I und II werden dabei nicht weiter ausdifferenziert.

10.3.5.2 Ergebnisse: Modusformen im Fächervergleich

Im Fach *Biologie* in der 7. Jahrgangsstufe verwendet die Hälfte der Schüler*innen von insgesamt 14 keine Konjunktivform.

Tabelle 151: Modus in der 7. Jahrgangsstufe im Fächervergleich

Fach	VP	Indikativ	Konjunktiv	Imperativ
	abs.	proz.	proz.	proz.
DE	691	81,19	18,67	0,14
BIO	374	89,04	7,75	3,21
GE	221	95,93	4,07	--

Im Fach *Deutsch* verwendet lediglich V7Dm16 den Imperativ und dies auch nur ein Mal. Der Anteil der Konjunktiv-Formen ist im Fach *Deutsch* am höchsten, was für eine weniger starke Sachverhaltsorientierung sprechen könnte (vgl. Tab. 151). In *Biologie* wird von K7Bw7 11 Mal der Imperativ verwendet. K7Bw7 hat auch mit 19 Punkten die höchste Punktzahl erhalten. Allerdings wurde der

Text von J7Bw11 ebenfalls mit 19 Punkten bewertet, weshalb der Imperativ-Gebrauch kein obligatorisches Merkmal für die Argumentation zu sein scheint. Nur die Lernerin L7Bw16 verwendet noch einmal in ihrem Text den Imperativ. Alle anderen Lerner*innen verwenden keinen Imperativ. Im Fach *Geschichte* wird der Konjunktiv am seltensten verwendet (vgl. Tab. 151).

Tabelle 152: Modus in der 9. Jahrgangsstufe

Fach	VP	<i>Indikativ</i>	<i>Konjunktiv</i>
	abs.	proz.	proz.
DE	1189	89,07	10,93
BIO	295	94,58	5,42
GE	562	83,27	16,73

In keinem Fach in der 9. Jahrgangsstufe wird der Imperativ verwendet, weshalb er in der Tabelle 152 nicht aufgeführt wird. Im Fach *Deutsch* wird der Konjunktiv mit einer relativen Häufigkeit von 10,93% verwendet. Alle Schüler*innen nutzen in ihren Texten im Fach *Deutsch* mindestens zwei Mal den Konjunktiv. Die höchste Anzahl an Konjunktiv-Formen weist der Text von AL9Dw12 auf.

Im Fach *Biologie* wird in der 9. Jahrgangsstufe zu 94,58% der Indikativ als Modusform genutzt. Im Sinne Köllers (2004) könnten die Daten darauf hinweisen, dass im Fach *Biologie* hauptsächlich eine „sachverhaltsorientierte Denkebene“ genutzt wird. Die Hälfte der Schüler*innen (9 von 18) nutzt den Konjunktiv als Modusmarkierung gar nicht in ihren Texten.

Im Fach *Geschichte* wird der Indikativ in 83,27% der Fälle verwendet (vgl. Tab. 152). Der Konjunktiv in 16,73%. Damit wird der Konjunktiv am häufigsten im Fach *Geschichte* in der 9. Jahrgangsstufe eingesetzt. Bei A9Gw18 ist jedoch darauf hinzuweisen, dass diese Probandin gar keine Verben genutzt hat, sondern sie hat ihren Text in Listenform mit Nominalphrasen gestaltet.

Tabelle 153: Modus in der 12. Jahrgangsstufe im Fächervergleich

Fach	VP	<i>Indikativ</i>	<i>Konjunktiv</i>
	abs.	proz.	proz.
DE	872	89,22	10,78
BIO	282	87,58	12,41
GE	523	95,03	4,97

Im Fach *Biologie* fällt der hohe Konjunktiv-Gebrauch auf (vgl. Tab. 153). Hierbei muss aber ein differenzierter Blick auf die beiden verschiedenen Aufgabenstellungen geworfen werden. Dies erfolgt in Tabelle 154:

Tabelle 154: Prozentualer Anteil der Modusformen in den Biologieaufgaben der 12. Jahrgangsstufe

Fach	VP	Indikativ	Konjunktiv
	abs.	proz.	proz.
Pappenburg	221	99,55	0,45
Emden	61	44,26	55,74

In Tabelle 154 wird deutlich, dass die Texte, die zur Aufgabe von Lehrperson Pappenburg entstanden sind, zu 99,55% im Indikativ verfasst wurden. Bei der Aufgabe von Frau Emden wurde häufiger der Konjunktiv verwendet. Beide Varianten (sachverhaltsorientiert und hypothetisch) scheinen also für das Argumentieren in der Oberstufe möglich zu sein.

Im Fach *Geschichte* fällt der geringe Anteil an Konjunktiv-Formen auf. Dies spricht für eine stärker sachverhaltsorientierte Denkweise.

10.3.5.3 Aktiv und Passiv

Mit dem Genus Verbi kann ein Sachverhalt aus verschiedenen Perspektiven dargestellt werden. Im Folgenden soll deshalb zunächst operationalisiert werden, wie im Rahmen dieser Studie ermittelt wird, ob eine Verbphrase im Aktiv oder im Passiv steht. Im Kapitel 10.3.5.3.2 werden sodann die Ergebnisse im Fächervergleich präsentiert.

10.3.5.3.1 Operationalisierung: Aktiv und Passiv (Genus Verbi)

Aktiv ist die unmarkierte Form. Sofern die Form kein Passiv ist, wird sie automatisch als Aktiv gewertet. Passiv ist eine Konstruktion mit dem Hilfsverb *werden* und einer Partizip II-Form (Granzow-Emden 2013: 163). Passiv wird häufig (insbesondere in Schulgrammatiken) als täterabgewandt beschrieben. Es gibt aber durchaus auch in Aktivsätzen die Möglichkeit, Sachverhalte täterabgewandt darzustellen. Granzow-Emden listet die folgenden Möglichkeiten:

Tabelle 155: Möglichkeiten einer täterabgewandten Darstellung in Aktivsätzen nach Granzow-Emden 2013: 164

Sprachliche Mittel	Beispiel
Verben wie <i>lassen/ bekommen</i>	Karen bekam Lob. Anne ließ sich zur Uni fahren
<i>sein + zu + Infinitiv</i>	Die Vorschrift ist zu beachten.
<i>Gehören + Partizip II</i>	So ein Verhalten gehört verboten.
Unpersönliches <i>man</i> als Subjekt	Man bestrafte Karen.
<i>Es</i> als Subjektplatzhalter im Vorfeld	Es gelang immer besser, die strittigen Punkte angemessen zu diskutieren
Unbelebtes als Handlungsauslöser	Die Erkenntnisse zwingen uns zu raschem Handeln
reflexivische Konstruktionen	Das Problem zeigt sich hier in besonderer Weise

10.3.5.3.2 Ergebnisse Genus Verbi im Fächervergleich

In Tabelle 156 werden die Ergebnisse der Passiv-Konstruktionen in allen drei Fächern aufgeführt. Es zeigt sich, dass im Fach *Geschichte* eine höhere Anzahl an Passiv-Konstruktionen Verwendung findet als in *Biologie* oder *Deutsch*.

Tabelle 156: Prozentualer Anteil Passiv an Verbphrasen insgesamt in den ver. Fächern und Jahrgangsstufen

Fach	Passiv 7. Jg.	Passiv 9. Jg.	Passiv 12. Jg.
DE	6,80	11,02	16,51
BIO	6,68	7,80	4,26
GE	16,29	8,01	6,31

Im Fach *Deutsch* nimmt der Passiv-Anteil über die 9. Jahrgangsstufe hin zur 12. Jahrgangsstufe zu. In *Geschichte* nimmt er hingegen ab. In *Biologie* nehmen die Passiv-Konstruktionen zur 9. Jahrgangsstufe hin zu und dann wieder ab, und mit 4,26% in der Oberstufe hat das Fach den geringsten Wert an Passivkonstruktionen. Der hohe Wert in der 9. Jahrgangsstufe könnte inhaltlich begründet sein, da hier die Verwertungsprozesse im Körper erläutert werden. Allerdings muss auch angemerkt werden, dass in der 9. Jahrgangsstufe acht Lerner*innen von insgesamt 18 kein Passiv nutzen. Im Fach *Geschichte* nimmt der Passivanteil von der 7. bis zur 12. Jahrgangsstufe hin ab, und dies stellt eine gegensätzliche Entwicklung zum Fach *Deutsch* dar. Das Phänomen Täterabgewandtheit durch Passivkonstruktionen nimmt im Fach *Deutsch* folglich zu, im Fach *Geschichte* und im Fach *Biologie* hingegen tendenziell ab.

11 Fazit

In der vorliegenden Studie wurden Aufgabenstellungen aus Lehrwerken, Aufgabenstellungen von Lehrpersonen; Erwartungshorizonte, Beurteilungen und Bewertungen von Lehrpersonen sowie Schüler*innentexte analysiert, um die literale Praktik des schriftlichen Argumentierens in den Fächern *Deutsch*, *Biologie* und *Geschichte* in den Jahrgangsstufen 7, 9 und 12 rekonstruieren zu können.

Die übergeordnete Frage dabei war, ob das schriftliche Argumentieren in den Fächern *Deutsch*, *Biologie* und *Geschichte* fachspezifisch (es handelt sich um eine für das Fach spezifische Praktik), fachunspezifisch (es gibt keine fachspezifischen Merkmale der Praktik) oder fächerübergreifend (es gibt Merkmale der Praktik, die allen drei Fächern gemein sind) ist.

Im Folgenden sollen in einem ersten Schritt die Ergebnisse des empirischen Teils zusammengefasst werden (vgl. Abschnitt 11.1). In Abschnitt 11.2 können basierend auf den Ergebnissen Hypothesen generiert werden. Abschnitt 11.3 soll abschließend einen Ausblick auf noch zu leistende Forschungsarbeiten ermöglichen.

11.1 Zusammenfassung der Ergebnisse des empirischen Teils

Es wurde eine explorative, hypothesengenerierende Vergleichsstudie durchgeführt, um die literalen Praktiken des argumentierenden Schreibens zu rekonstruieren. Im Rahmen dieser Studie sollten verschiedene Daten, die einen umfangreichen Einblick in den schriftlichen Unterrichtsdiskurs ermöglichen, erfasst werden. Um diesen umfassenden Einblick zu erzielen, wurden Daten erfasst, die den drei Dimensionen des didaktischen Dreiecks zuzuordnen sind. Hierbei handelt es sich zum einen um Lehrwerksaufgaben (Gegenstandsdimension), um Schüler*innentexte (Schülerdimension) und zum anderen um Aufgaben, Erwartungshorizonte, Beurteilungen und Benotungen von Lehrpersonen (Lehrerdimension). Um die Daten analysieren zu können, wurde durch eine Mischung aus induktivem und deduktivem Vorgehen ein Kategoriensystem entwickelt. Dieses Kategoriensystem wurde genutzt, um die Lehrwerksaufgabe und die Lehrer*innenaufgaben sowie die Erwartungshorizonte zu analysieren. Um die Schüler*innentexte zu analysieren, wurde ein linguistisches Analyseinstrument entwickelt, mit dem insbesondere die kommunikative Ebene differenziert werden konnte. Anhand der für diese Studie festgelegten Subfragen sollen die Ergebnisse des empirischen Teils im Folgenden zusammengefasst werden.

11.1.1 Zielvorgaben der Fächer an das argumentierende Schreiben (Gegenstandsdimension)

Um die erste Subfrage beantworten zu können, wurden Lehrwerke aus den drei Fächern und den drei Jahrgangsstufen analysiert. Hierfür wurden alle Aufgabenstellungen zum Argumentieren und alle Aufgabenstellungen, die eine Nähe zum Argumentieren haben, erfasst. Zudem wurde auch das gesamte Lehrwerk als Kontextinformation in die Analyse miteinbezogen.

Die Analysen haben gezeigt, dass fast in allen Lehrwerken der Operator *Argumentieren* nicht verwendet wird. Nur ein Mal wird der Operator im Lehrwerk der 7. Jahrgangsstufe im Fach *Biologie* genutzt. Dies ist erstaunlich, weil im fachdidaktischen Diskurs des Faches *Deutsch* und *Biologie* die Begriffe Argumentieren und Argumentation schon eine zentrale Stellung einnehmen. Im Fach *Deutsch* könnte dieser Befund aber die Ergebnisse von Winkler erklären. Winkler ermittelte, dass die meisten Schüler*innen beim Argumentieren an das Erörtern denken und dass die kommunikativ-persuasive Funktion des Argumentierens kaum eine Rolle im Unterricht spielt (Winkler 2003: 283). Es könnte folglich sein, dass die meisten Studierenden sich eher an das Erörtern erinnern, weil der Operator *Argumentieren* im Unterricht nicht genutzt wird.

Die Ergebnisse haben zudem gezeigt, dass die Operatoren *Erklären*, *Erläutern* und *Begründen* in allen Fächern und Lehrwerken häufig verwendet werden. Insgesamt nimmt in den Lehrwerken des Faches *Deutsch* und des Faches *Geschichte* die Anzahl der Operatoren bis zur Oberstufe hin zu. Anders als in den anderen Fächern nimmt die Anzahl der häufig verwendeten Operatoren in den Biologielehrwerken zur Oberstufe hin nicht zu.

Wenn man die relative Häufigkeit der Operatoren *Erklären*, *Erläutern* und *Begründen* addiert, dann können in den Lehrwerken des Faches *Biologie* die höchsten relativen Werte festgestellt werden. Im Lehrwerk der 7. Jahrgangsstufe sind es 47,87%, im Lehrwerk der 9. Jahrgangsstufe weisen 52,21% der Aufgabenstellungen diese Operatoren auf und im Oberstufenlehrwerk sind es immerhin noch 39,72%. In den Lehrwerken für das Fach *Biologie* ist auffällig, dass in allen drei Jahrgangsstufen dieselben Operatoren häufig verwendet werden. In den Lehrwerken 7 und 9 werden zudem noch die unspezifischen Aufgabenstellungen häufig verwendet. Erstaunlich ist in diesem Zuge auch, dass die Operatoren *Beurteilen* und *Bewerten*, die laut fachdidaktischer Literatur zentral für das Argumentieren zu sein scheinen, in allen drei Lehrwerken nicht häufig verwendet werden. In den Lehrwerken des Faches *Deutsch* nimmt die relative Häufigkeit der Operatoren *Erklären*, *Erläutern* und *Begründen* im Vergleich zum Fach *Biologie* ab (DE7: 41,27%; DE9: 25,28% und DE12: 26,03%). Zudem ist anzumerken, dass die Häufigkeit der Operatoren *Vergleichen*, *Untersuchen* und *Diskutieren* zunimmt und dass sie im Oberstufen-Lehrwerk des Faches *Deutsch* am häufigsten genutzt werden. In den Lehrwerken des Faches *Geschichte* nimmt die Häufigkeit der Operatoren *Erklären*, *Erläutern* und *Begründen* bis zur Oberstufe hin ebenfalls ab (GE7: 23,77%; GE9: 28,06% und GE12: 15,97%). Im Lehrwerk für die 9. Stufe werden im Fach *Geschichte* zudem adressatenorientierte Textsorten durch die Aufgabenstellungen gefordert: Diskussion, Debatte, Brief, Kommentar und die Stellungnahme. Zur Oberstufe wird diese Liste um die folgenden Textsorten erweitert: Parlamentsdebatte, Gutachten, Essay, Gegenrede, Podiumsdiskussion, Streitgespräch, Kurzessay, Zeitungsartikel (Leser-)brief und Urteil.

Im Lehrwerk der Oberstufe sind ferner die Operatoren *Beurteilen* und *Bewerten* häufig (9,66% *Bewerten* und 7,69% *Beurteilen*). Und schließlich kann festgestellt werden, dass im Fächervergleich der Operator *Diskutieren* am häufigsten im Lehrwerk der Oberstufe des Faches Geschichte Verwendung findet. Insgesamt könnten diese Ergebnisse auf eine stärker sachverhaltsorientierte Denkweise im Fach *Biologie* und eine Zunahme diskursiver Handlungen, insbesondere im Fach *Geschichte*, hindeuten.

Insgesamt muss leider festgehalten werden, dass die Bestimmung vieler Operatoren in den Lehrwerken nicht eindeutig möglich war. Die Operatoren *Erklären*, *Erläutern* und *Begründen* werden in der Regel nicht definiert. Ausnahme bildet hier das Lehrwerk *Geschichte* der Oberstufe. Allerdings kann auch hier keine klare Abgrenzung der Operatoren vorgenommen werden. *Begründen* wird im Lehrwerk definiert als „Aussagen (zum Beispiel Urteil, These, Wertung) durch Argumente stützen“ (Implizite Merkmale im Lehrwerk GE12, S. 477). *Erklären* wird allerdings im Lehrwerk durch das Handlungsverb *Begründen* beschrieben: „historische Sachverhalte durch Wissen und Einsichten in einen Zusammenhang (Theorie, Modell, Regel, Gesetz, Funktionszusammenhang) einordnen und begründen“ (Implizite Merkmale im Lehrwerk GE12, S. 477). Zum Teil werden Operatoren in den Lehrwerken auch gleichgesetzt. Im Lehrwerk 7 und 12 des Faches *Biologie* werden z. B. *Erörtern* und *Diskutieren* gleichgesetzt. Im Lehrwerk *Geschichte* hingegen die Operatoren *Diskutieren* und *Auseinandersetzen* sowie die Operatoren *Stellung nehmen* und *Bewerten*. Im Lehrwerk *Deutsch 7* wird *Stellung nehmen* hingegen mit *Argumentieren* gleichgesetzt. Im Lehrwerk *Geschichte 7* wird der Operator *Stellung nehmen* nicht mit einem strittigen Sachverhalt in Verbindung gebracht.²⁴² Im Lehrwerk *Deutsch 9* wird das dialektische *Erörtern* hingegen mit den Operatoren *Diskutieren*, *Stellung nehmen*, *Auseinandersetzen* und *Entweder-oder-Fragen* in Verbindung gebracht. Die zum Teil sehr unterschiedlichen Gleichsetzungen von Operatoren deuten darauf hin, dass die Fächer unterschiedliche Konzeptualisierungen der Operatoren haben. Welche das aber genau sind, kann leider nicht immer ermittelt werden. Im Lehrwerk DE9 wird *Erörtern* z. B. als schriftlich konzeptualisiert und *Diskutieren* als mündlich. Hier scheint es im Vergleich zu den Lehrwerken des Faches *Biologie* (7 und 12) und auch des Lehrwerkes *Geschichte 12*, eine fachspezifische Konzeptualisierung der Handlungen zu geben. Allerdings wird im Lehrwerk DE 9 das *Erörtern* auch mit den Operatoren *Diskutieren*, *Stellung nehmen*, *Auseinandersetzen* und *Entweder-oder-Fragen* in Verbindung gebracht. Obwohl in dem Lehrwerk das *Erörtern* schriftlich und das *Diskutieren* mündlich konzeptualisiert werden, werden sie miteinander in Verbindung gebracht. Im Lehrwerk *Deutsch* der 9. Jahrgangsstufe wird die lineare *Erörterung*

²⁴² Dies deckt sich auch mit der Konzeptualisierung der Lehrperson im Fach *Geschichte* in der 7. Jahrgangsstufe. Der Operator *Stellung nehmen* wird von der Lehrperson Lohne in ihrer Aufgabenstellung auch nicht mit einem strittigen Sachverhalt verbunden.

zudem auch mit den Operatoren *Begründen*, *Erklären* und *Untersuchen* in Verbindung gebracht:

Bei der steigernden (linearen) Form der Erörterung wird eine Position ausgearbeitet und begründet. Alle wichtigen Gesichtspunkte werden dabei notiert und gewichtet, Thesen durch Argumente und Beispiele gestützt. (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE9, S. 34).

Der linearen (steigernden) Erörterung liegt häufig eine mit ‚W‘ beginnende Frage zu Grunde, z. B. ‚Warum ist Sport für Menschen sinnvoll?‘ oder: ‚Was bedeutet Glück für dich?‘. Vielfach geben dabei auch bestimmte Schlüsselwörter Auskunft, z. B.: *Begründe...*, *Zeige auf...*, *Erkläre...*, *Untersuche...* (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE9, S. 37)

In den Lehrwerken bleibt folglich eine klare Abgrenzung der Operatoren aus, bzw. war es nicht möglich, eine klare Abgrenzung der Operatoren anhand der Lehrwerksdaten zu rekonstruieren. Hierfür waren die Aussagen zum Teil zu widersprüchlich oder zu unspezifisch.

M. E. zeugt diese Uneindeutigkeit von dem mangelnden Konsens innerhalb des fachdidaktischen Diskurses. In den fachdidaktischen Diskursen gibt es keine Einheitlichkeit hinsichtlich der Bestimmung des Argumentierens und der klaren Abgrenzung zu anderen Handlungen. Diese Uneinheitlichkeit spiegelt sich auch in den Lehrwerken wider. Zudem muss angemerkt werden, dass das Erklären eines Operators durch einen anderen Operator bzw. die Gleichsetzung zweier Operatoren als didaktisch wenig sinnvoll zu betrachten ist. Wenn zwei Operatoren das Gleiche bedeuten, sollte aus didaktischen Gründen nur ein Operator verwendet werden.

Betrachtet man die Ergebnisse zu den Impulsen der Aufgabenstellungen, kann festgestellt werden, dass in den Lehrwerken des Faches *Deutsch* strittige Sachverhalte zur 9. Jahrgangsstufe zunehmen, aber zur Oberstufe wieder abnehmen. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass im Fach *Deutsch* zur Oberstufe die Sachverhaltsorientierung zunimmt. Und der Schwerpunkt der Vermittlung argumentierenden Schreibens in der 9. Jahrgangsstufe liegt. Im Fach *Biologie* zeigt sich zum Vergleich eine gegensätzliche Entwicklung. Die strittigen Sachverhalte nehmen zunächst ab, aber in der Oberstufe nimmt der Anteil wieder zu. Nur im Fach *Geschichte* nimmt die Strittigkeit als Anlass in den Aufgabenstellungen zur Oberstufe hin zu und erreicht dort den höchsten Wert im Fächervergleich (32,74%).

Die Ergebnisse zur Funktion der Texte sind eindeutig. In allen Lehrwerken überwiegt die Funktion des Erkennens. In den Fächern *Biologie* und *Geschichte* gibt es in den Lehrwerken 7 und 9 keine Aufgaben, die dem zu verfassenden Text eine Überzeugungsfunktion zuweisen (implizit oder explizit). Im Lehrwerk *Biologie* der Oberstufe gibt es eine Aufgabenstellung, die das Überzeugen als Funktion herausstellt. Im Lehrwerk *Geschichte* der Oberstufe sind es 1,18% der Aufgaben (dies sind insbesondere Aufgaben, in denen ein Kommentar verfasst werden soll). Im Fach *Deutsch* gibt es hingegen häufiger zu verfassende Texte

mit Überzeugungsfunktion. Im Lehrwerk 7 weisen 9,75% der Aufgaben eine solche Funktion aus. Im Lehrwerk 9 nimmt die Anzahl zu und 13,76% der Aufgaben weisen eine Überzeugungsfunktion auf. Im Lehrwerk der 12. Jahrgangsstufe sind es jedoch nur noch 9,44%. Es scheint, als würde im Fach *Deutsch* der Schwerpunkt des appellativen Schreibens in der 9. Jahrgangsstufe liegen. Es muss jedoch angemerkt werden, dass auch das Erörtern im Sinne der Lehrwerke *Deutsch 9* und *Deutsch 12* eine implizite Überzeugungsfunktion hat. Dies kann jedoch durch die erfassten Lehreraufgaben nicht bestätigt werden.²⁴³ Insgesamt könnten die Daten darauf hindeuten, dass in den Lehrwerken der Fächer *Biologie* und *Geschichte* das Argumentieren nicht als Praktik mit einer Überzeugungsfunktion konzeptualisiert wird.

In den Aufgabenstellungen aller Lehrwerke werden selten Adressaten erwähnt. Die meisten Aufgaben wurden deshalb als personales Bearbeiten codiert. Im Fach *Deutsch* sind jedoch die höchsten Werte bezüglich der Adressatenorientierung gegeben (DE7: 11,11%; DE9: 12,14%; DE12: 9,81%). Im Fach *Biologie* nehmen die Bearbeitungen, die adressatenorientiert sind, zur Oberstufe hin ab und erreichen mit 0,68% einen sehr niedrigen Wert. Im Fach *Geschichte* steigt der Anteil an Adressatenorientierung hingegen von der 7. Jahrgangsstufe bis zur Oberstufe hin an. Es könnte sein, dass im Fach *Geschichte* dieser Entwicklung eine gewisse Annahme zugrunde liegt. Vielleicht besteht die Ansicht, dass Schüler*innen zunächst Wissen erwerben müssen (sachverhaltsorientiert), bevor sie in der Oberstufe in den diskursiven Austausch darüber treten können. Im Fach *Deutsch* scheint eine andere Theorie zu bestehen. Begonnen wird mit dem diskursiven Austausch, bevor in der Oberstufe stärker heuristisch gearbeitet werden kann.

Hinsichtlich der Kategorie *Medialität* zeigt sich, dass die Lehrwerke bzw. Aufgaben alle sehr unspezifisch sind, insbesondere die Lehrwerke der Fächer *Biologie* und *Geschichte*. Interessant ist, dass im Fach *Deutsch* in den Lehrwerken der Operator *Diskutieren* und *Diskussion führen* eher medial mündlich konzeptualisiert werden. *Erörtern* wird hingegen eher schriftlich konzeptualisiert. In den anderen beiden Fächern kann dies so eindeutig nicht ermittelt werden. In den Lehrwerken 7 und 12 des Faches *Biologie* werden die Operatoren *Diskutieren* und *Erörtern* z. B. gleichgesetzt, was gegen eine unterschiedliche mediale Konzeptualisierung sprechen könnte. Es könnte aber auch sein, dass innerhalb des Faches nicht von einer medialitätsspezifischen Unterschiedlichkeit der Praktiken ausgegangen wird.

In den Lehrwerken des Faches *Deutsch* nimmt die Unspezifik hinsichtlich der geforderten Textmerkmale zur Oberstufe hin zu. Allerdings werden im Lehrwerk *Deutsch 9* zunächst einmal mehr Textmerkmale explizit benannt als im Vergleich zum Lehrwerk *Deutsch 7*. Dies könnte ebenfalls darauf hindeuten, dass

²⁴³ So soll entsprechend der Lehreraufgabe aus der 7. Stufe ein Leserbrief mit Überzeugungsfunktion verfasst werden und entsprechend der Lehreraufgabe aus der 9. Jahrgangsstufe ein Text ohne Überzeugungsfunktion. Auch die Aufgabenstellung aus der Oberstufe weist nicht auf eine implizite Überzeugungsfunktion hin.

im Jahrgang 9 die Textsorten expliziter thematisiert werden, was die Benennung expliziter Textmerkmale einschließt. In den Oberstufenlehrwerken wird evtl. davon ausgegangen, dass die Textmerkmale bereits bekannt sind und nicht nochmal erwähnt werden müssten. Im Lehrwerk 7 wird der Operator *Leserbrief verfassen* mit *em, pa, ga, b* und das Textmuster *frei-linear-plus* codiert. Im Lehrwerk 9 wird die lineare Erörterung von der dialektischen Erörterung abgegrenzt:

In der so genannten dialektischen Erörterung (Pro- und-Kontra-Erörterung) dagegen wägt man die Gründe, die für eine These sprechen, und Gründe, die gegen die These sprechen, gegeneinander ab und sichert sich so seine eigene Meinung ab (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE9, S. 34)

Der Hauptteil der dialektischen Erörterung kann nach dem Sanduhr-Prinzip (erst werden die Argumente der Gegenposition in fallender, dann die der eigenen Position in steigender Reihenfolge genannt) oder nach dem Pingpong-Prinzip (Argumente und Gegenargumente folgen unmittelbar aufeinander) aufgebaut sein. (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE9, S. 331-332)

Im Lehrwerk Deutsch 12 wird die Struktur der textgebundenen Erörterung (TGA) wie folgt definiert:

Die textgebundene Erörterung stellt dar, auf welche Weise ein Text ein Problem aufwirft und erschließt. Erfasst werden sollten die zentrale Problemstellung des Textes, der gedankliche Zusammenhang der Thesen, Argumente, Erläuterungen und Beispiele, außerdem die Struktur des Textes und ggfs. auch seine sprachlich-rhetorische Gestaltung (Argumentationsstruktur). An die Analyse der Textvorlage schließt sich in der Regel eine zweite Aufgabe an, in der Sie aufgefordert werden, auf der Grundlage eigener Kenntnisse (z.B. aus dem Unterricht) zu einer aus dem Text abgeleiteten Problemstellung eine eigene Stellungnahme zu entwickeln. Diese soll bestimmten Argumentationsstandards entsprechen. (Implizite Merkmale im Lehrwerk DE12, S. 270)

Im Fach *Deutsch* scheinen sich die Lehrpersonen mit ihren Aufgabenstellungen und Konzeptualisierungen an den Lehrwerken zu orientieren. Lediglich hinsichtlich der Funktion der zu verfassenden Texte scheinen sich die Lehrpersonen der 9. und 12. Jahrgangsstufe von den Lehrwerkskonzeptualisierungen zu unterscheiden.

Auch in den Lehrwerken für das Fach *Biologie* nimmt die Unspezifik hinsichtlich der zu realisierenden Textmerkmale von Lehrwerk 7 über Lehrwerk 9 zum Oberstufenlehrwerk hin zu. *Erklären* wird im Lehrwerk Biologie 7 nicht näher definiert. Der Operator wird jedoch nicht mit strittigen Sachverhalten kombiniert. *Beurteilen* wird im Lehrwerk 9 nicht definiert. Im Lehrwerk der 7. Jahrgangsstufe wird mit dem Operator gefordert „zu einem vorgegebenen Sachverhalt ein eigenständiges, sachlich begründetes Urteil [zu] formulieren“ (BIO7, S.10). *Diskutieren* wird im Lehrwerk 12 mit einem strittigen Sachverhalt in Verbindung gebracht. Die zu realisierenden Textstrukturen oder Textmerkmale bleiben in den Lehrwerken aber unklar.

In den Lehrwerken für das Fach *Geschichte* nimmt hingegen die Unspezifik zum Oberstufenlehrwerk hin ab (GE12: 11,64%). Insgesamt ist der Wert der explizit markierten Textmerkmale aber auf einem ähnlichen Niveau wie im Oberstufen-

lehrwerk des Faches *Biologie* (BIO12: 11,42%). Der geringste Wert an expliziten Textmerkmalen in der Aufgabenstellung liegt beim Oberstufenlehrwerk des Faches *Deutsch* vor (8,60%). *Stellung nehmen* wird im Lehrwerk der 7. Jahrgangsstufe für das Fach *Geschichte* nicht definiert. *Diskutieren* wird im Lehrwerk der 9. Jahrgangsstufe in zwei Aufgabenstellungen (von insgesamt 7) explizit mit Pro- und Kontraargumenten verbunden. *Sich Auseinandersetzen* und *Diskutieren* werden im Lehrwerk für die Oberstufe gleichgesetzt (GE12, S. 479). Der Operator integriert (die Teilhandlungen) eine eigene Meinung, Pro-Argumente, Gegenargumente (s. Anhang) und ähnelt dadurch dem Operator *Bewerten/Stellung nehmen*. Die Textstrukturen fl und fk [-explizit] wurden bei den Operatoren *Auseinandersetzen/Diskutieren* codiert, da im Lehrwerk *Geschichte* 12 erläutert wird, dass bei den Operatoren der „Aufbau der Argumentation dialektisch oder steigernd“ (GE12, S. 479) sein kann.

11.1.2 Zielvorgaben der Fachlehrerkräfte an das argumentierende Schreiben? (Lehrerdimension)

Im Fach *Deutsch* deckt sich die Aufgabenstellung und die damit verbundenen Erwartungen der Lehrperson Buchholz mit der Lehrwerkskonzeptualisierung des argumentierenden Schreibens im Rahmen eines Leserbriefes.

In der 9. Jahrgangsstufe stellt die Lehrperson Nordhorn die Aufgabe, eine textgebundene Erörterung zu verfassen. Viele Merkmale verbleiben dabei implizit. Explizit werden aber Pro- und Kontraargumente gefordert. Auch hier deckt sich die Aufgabenstellung mit der Lehrwerksvorstellung vom Erörtern. Allerdings wird im Erwartungshorizont oder in der Aufgabenstellung nicht deutlich, dass die Erörterung dem Überzeugen dienen soll.

Die Lehrperson in der Oberstufe fordert auch eine textgebundene Erörterung. Hierbei verbleiben aber noch mehr Merkmale als in der 9. Jahrgangsstufe implizit. Nur einmal kommentiert die Lehrperson Gifhorn, dass der Text überzeugend ist (Schlusskommentar zu A12Dw7).

In den Aufgabenstellungen der 7., 9. und 12. Jahrgangsstufe wird Erfüllungswissen verhandelt. In der 12. Jahrgangsstufe ist die Lehrperson aber anders als in den jüngeren Jahrgangsstufen als wissend und die Schüler*innen als unwissend hinsichtlich des zu verhandelnden Sachverhaltes anzusehen. Winkler ermittelte, dass die Erörterung im Deutschunterricht kaum der (theoretisch) angedachten heuristischen Funktion entspricht, da 30% der Proband*innen angaben, dass das Ziel einer Erörterung sei, die Meinung der Lehrperson darzulegen (2003: 284-285), weshalb Winkler von einer eher affirmativen Funktion des Argumentierens im Deutschunterricht ausgeht. Mit dieser Studie könnte dieses Ergebnis erklärt werden, denn der Wissensstand der Interaktanten in der Oberstufe bestätigt diesen Eindruck.

Im Fach *Biologie* sind in allen Jahrgangsstufen die Schüler*innen als unwissend und die Lehrpersonen als wissend zu betrachten. In den Jahrgangsstufen wird zudem entweder Kundgabewissen oder repräsentatives Wissen verhandelt,

aber in keiner Aufgabenstellung wird Erfüllungswissen thematisiert. Die Texte dienen ferner alle dem Erkennen. Lediglich in der Aufgabenstellung der Lehrperson Papenburg (BIO12) liegt implizit ein strittiger Sachverhalt vor. Folglich liegt der Schluss nahe, dass Argumentieren im Fach *Biologie* auf der reinen Sachverhaltsebene angesiedelt sein kann und es weitestgehend ohne Strittigkeit auskommt.

Nun könnte man natürlich anführen, dass im Fach *Biologie* nur vier Lehrpersonen Aufgabenstellungen erstellt und Texte beurteilt haben und andere Lehrpersonen evtl. ganz andere Fragen gestellt hätten, vielleicht auch Aufgaben, die strittiges Wissen behandeln. Dies kann mit dieser Arbeit nicht ausgeschlossen werden. Entscheidend ist aber, dass vier Fachlehrer*innen Aufgaben ausgewählt haben, die kein strittiges Wissen behandeln. Dies zeigt, dass das Argumentieren im Fach *Biologie* auch zumindest das Verhandeln unstrittigen bzw. repräsentativen Wissens umfassen kann. Im Fach *Deutsch* ist dies nicht der Fall und darin zeigt sich eine Fachspezifik.

Im Fach *Geschichte* wird in den Jahrgangsstufen 7 und 9 ebenfalls Kundgabewissen verhandelt. In der Oberstufe wird jedoch Erfüllungswissen verhandelt. Auch nur in der Oberstufe liegt ein strittiger Sachverhalt der Aufgabenstellung zugrunde und nur hier werden implizit Gegenargumente gefordert. In allen Jahrgangsstufen dient das Argumentieren dem Erkennen und ist nicht adressatenorientiert. Zudem sind in allen Jahrgangsstufen (zumindest zum Teil) die Lehrpersonen als wissend und die Schüler*innen als unwissend hinsichtlich des zu verhandelnden Wissens zu betrachten.

Tabelle 157: Operatoren in den Fächern und Jahrgangsstufen

Fach	Jahrgangsstufe		
	7	9	12
Deutsch	Leserbrief verfassen	Erörtern	Erörtern
Biologie	Erklären	Beurteilen	Diskutieren
Geschichte	Begründet Stellung nehmen	Diskutieren	Auseinandersetzen

M. E. zeigen bereits die verschiedenen Operatoren (vgl. Tab. 154), dass es eine fachspezifische Praktik des Argumentierens gibt. Die weiteren Ergebnisse hinsichtlich des Aufgabenkontextes bestätigen diese Hypothese. So werden in den Fächern unterschiedliche Textmerkmale von den Schüler*innen gefordert, so ist der Wissensstand der Interaktanten als unterschiedlich zu bewerten und auch der Wissensstatus ist unterschiedlich. Im Fach *Deutsch* scheint es zwei verschiedene Formen und Funktionen des schriftlichen Argumentierens zu geben. Einmal kann das Argumentieren adressatenorientiert mit einer Überzeugungsfunktion sein. Das Argumentieren kann aber auch dem Erkennen dienen und lediglich personal gerichtet ausgeführt werden. Immer handelt es sich aber

um einen strittigen Sachverhalt, der dem Argumentieren zugrunde liegt, und um Erfüllungswissen, das verhandelt wird. Lediglich in der Oberstufe kann man einen Unterschied im Wissensstand der Interaktanten feststellen, der sich natürlich auch auf das Argumentieren auswirkt. Es geht hier nun auch um die Überprüfung inhaltlichen Wissens. Im Fach *Biologie* liegt dem Argumentieren in allen Jahrgangsstufen kein strittiger Sachverhalt zugrunde und auch die Verhandlung repräsentativen Wissens wird hier als Argumentieren aufgefasst. Dies ist eine fachliche Besonderheit. Der Wissensstand der Interaktanten ist in allen Jahrgangsstufen gleich und ähnelt dem Wissensstand der Interaktanten im Fach *Deutsch* der 12. Jahrgangsstufe und dem Wissensstand der Interaktanten im Fach *Geschichte* in allen Jahrgangsstufen. Im Fach *Geschichte* wird kein repräsentatives Wissen verhandelt, sondern Kundgabewissen. Hier scheint es auch zwei Formen zu geben. Einmal das Argumentieren auf einer Sachverhaltsebene und einmal das Argumentieren auf einer diskursiven Ebene. Allerdings scheint es im Fach *Geschichte* keine zwei Funktionen des schriftlichen Argumentierens zu geben. Aufgrund der Ergebnisse in der Lehrerdimension und in der Gegenstandsdimension liegt der Schluss nahe, von unterschiedlichen Praktiken des Argumentierens auszugehen. Im Folgenden sollen nun noch die Ergebnisse in der Schülerdimension zusammenfassend betrachtet werden, um diese erste Einschätzung entweder zu bestätigen oder sie zu widerlegen.

11.1.3 Merkmale argumentativer Schreibprodukte (Schülerdimension)

Im Fach Deutsch wird das Argumentieren in allen Jahrgangsstufen von den Lehrpersonen als das Verhandeln strittigen Wissens konzeptualisiert. Auch die Schüler*innendaten zeigen, dass strittiges Wissen verhandelt wird, indem z. B. die eigene Meinung explizit markiert und diese dann durch Argumente und Beispiele begründet wird. Das Autor-Ich tritt in den Texten des Faches *Deutsch* (7. Jahrgangsstufe) am häufigsten explizit hervor. In der 7. Jahrgangsstufe zeigen die Schüler*innendaten, dass Adressat*innen direkt angesprochen werden. Der Anteil an Pronomen *ich* nimmt zur Oberstufe hin ab. Adressatenansprachen finden nur in der 7. Jahrgangsstufe statt und vereinzelt noch in der 9. Jahrgangsstufe. In der Oberstufe wird kein Adressat explizit angesprochen. Auch das Personalpronomen *mein* wird von der 7. bis zur 12. Jahrgangsstufe immer weniger verwendet. Allerdings nimmt auch der Anteil der Indefinita ab. Hier zeigt sich folglich ein ähnliches Ergebnis wie bei Augst/Faigel (1986): Ab der 7. Jahrgangsstufe nimmt die Verwendungshäufigkeit von *man* ab.

Die Textstruktur gleicht der in dem Lehrwerk auch angeratenen linearen Struktur (Linear Plus genannt). Am Anfang und am Ende wird die Position genannt. Im Hauptteil werden Argumente für die eigene Position aufgeführt. Ein Gegenargument wird genannt, aber sofort entkräftet, um die eigene Position zu stärken. Das stärkste Argument bildet den Abschluss des Hauptteils.

Ab der 9. Jahrgangsstufe soll im Sinne der Lehrperson nicht mehr zum Zweck der Adressatenüberzeugung argumentiert werden, sondern zum Zweck des Er-

kennens. Hierbei ergibt sich auch eine andere Textstruktur. Ab der 9. Jahrgangsstufe werden Pro- und Kontraargumente aufgeführt. Der am besten bewertete Text zeigt dabei eine sogenannte Sanduhr-Struktur. Die eigene Position wird erst am Ende des Textes formuliert. Diese Formulierung erfolgt in der Regel explizit. Die Häufigkeit des Personalpronomens *ich* beträgt 12,46% (in BIO9: 9,23% und GE9: 11,60%).

In der 12. Jahrgangsstufe verändert sich das kommunikative Setting nicht, aber die Struktur und die sprachlichen Mittel werden anders. Die Struktur des am besten bewerteten Textes ähnelt zum Teil einer sogenannten Ping-Pong-Struktur. Gegenargumente werden eingeräumt, aber sofort entkräftet. Die eigene Meinung wird aber nicht mehr so häufig explizit markiert. Eine objektive Schreiber*innenperspektive nimmt im Fach *Deutsch* also zu.

Der Anteil an Nebensätzen nimmt im Fach *Deutsch* zur 9. Jahrgangsstufe hin zu. Zur Oberstufe nimmt der Wert aber wieder etwas ab. Trotzdem verbleibt der Wert der Nebensätze in der Oberstufe über dem Wert der 7. Jahrgangsstufe. Insgesamt kann also eine Zunahme festgestellt werden. Die relative Häufigkeit der Konjunktion *da* nimmt zur Oberstufe hin zu. Wenn *da*-Sätze repräsentatives Wissen indizieren (so Redder 1990 und Hofmann 2013), dann könnte dies ein Indiz dafür sein, dass im Fach zunehmend auch repräsentatives Wissen verhandelt wird. Evtl. deckt sich dies aber auch mit der Zunahme einer objektiven Schreiber*innenperspektive. Im Fach *Biologie* nimmt der Anteil an Nebensätzen zur 9. Jahrgangsstufe hin ab. Dies ist im Vergleich zum Fach *Deutsch* eine gegensätzliche Entwicklung. Evtl. könnte dies ein Anzeichen eines Erwerbsphänomens sein. Es könnte sein, dass die Schüler*innen im Fach *Biologie* merken, dass ein Agieren auf der Sachverhaltsebene von ihnen verlangt wird. Dies könnte zu einer extremen Versachlichung in der 9. Jahrgangsstufe führen, die dann zur 12. Jahrgangsstufe wieder etwas aufgelockert wird. Im Fach *Biologie* der Oberstufe werden mit 68,62% am meisten Hauptsätze im Fächervergleich produziert. Die Konjunktion *da* wird in der 9. und 12. Jahrgangsstufe am häufigsten (im Vergleich zu den Konjunktionen *weil* und *dass*) verwendet. Insgesamt wird mit 47,92% in der 9. und 43,90% in der 12. Jahrgangsstufe der höchste Wert im Fächervergleich erreicht. Wenn man wie Redder (1990) und Hoffmann (2013) davon ausgeht, dass mit einem *da*-Satz das zu verhandelnde Wissen als repräsentatives Wissen gekennzeichnet wird, so könnten die Ergebnisse auf eine fachspezifische Praktik des schriftlichen Argumentierens hindeuten. Die Konjunktion *weil* wird im Fach *Biologie* in der 9. Jahrgangsstufe häufiger verwendet als in der 7. Jahrgangsstufe. In der Oberstufe wird die Konjunktion aber gar nicht mehr genutzt.

In der Oberstufe wird das Adverb *jedoch* im Fach *Deutsch* am häufigsten genutzt. Dies zeigt sich auch im Fach *Geschichte*. Dies ist ein wichtiger Befund. Die Daten könnten darauf hindeuten, dass zwar eine Zunahme der objektiven Schreiberperspektive vorliegt, aber gleichzeitig Gegenargumente häufiger mar-

kiert werden. Interessant in diesem Zusammenhang ist auch das Ergebnis hinsichtlich der Modalpartikel. Im Fach *Deutsch* in der 7. Jahrgangsstufe wird *vielleicht* am häufigsten verwendet. Im Fach *Biologie* und *Geschichte* der 7. Jahrgangsstufe werden Modalpartikel kaum verwendet. In der 9. Jahrgangsstufe wird *natürlich* nun auch im Fach *Deutsch* häufiger verwendet. Und in der Oberstufe wird nur noch diese Modalpartikel genutzt. Dies könnte ebenfalls ein Hinweis auf die Zunahme repräsentativen Wissens sein.

Bei den Modalverben lässt sich insgesamt bei allen Fächern eine Zunahme in der Verwendung von lassen-Konstruktionen und sein/haben + zu+Infinitiv-Konstruktionen ab der 9. Jahrgangsstufe finden. Das Modalverb *müssen* wird bis zur Oberstufe hin immer weniger verwendet. *Sollen* hingegen wird häufiger in der Oberstufe verwendet. Im Fach *Biologie* wird *sollen* in der Oberstufe gar nicht verwendet.

Die Häufigkeit des Modus *Konjunktiv* nimmt im Fach *Deutsch* zur 9. Jahrgangsstufe hin ab und verbleibt bis zur Oberstufe auf einem ähnlichen Niveau. In *Geschichte* steigt der Anteil zur 9. Jahrgangsstufe hingegen an und nimmt zur Oberstufe wieder ab und erreicht in etwa den gleichen Wert wie in der 7. Jahrgangsstufe. Im Fach *Biologie* nimmt der Anteil an Konjunktiv zur 9. Jahrgangsstufe hin ab und steigt dann wieder an. Das Genus Verbi *Passiv* nimmt im Fach *Deutsch* bis zur Oberstufe hin zu. In den beiden Fächern *Biologie* und *Geschichte* ist der Wert in der Oberstufe hingegen der geringste Wert im Jahrgangsvergleich.

Im Fach *Biologie* wird in allen Jahrgangsstufen unstrittiges Wissen verhandelt. Dies zeigt sich m. E. auch in einigen sprachlichen Merkmalen. So wird insgesamt das Personalpronomen *ich* weniger verwendet als im Fach *Deutsch*. Insbesondere in der 7. Jahrgangsstufe zeigt sich in der Verwendungshäufigkeit, von 0,95% in *Biologie* zu 35,40% in *Deutsch*, ein großer Unterschied. Zudem wird das Personalpronomen *es* mit 45,71% sehr häufig verwendet. Zur 9. Jahrgangsstufe zeigt sich zunächst ein Anstieg der Häufigkeitswerte. Auch bei den Indefinita zeigt sich zwar zunächst eine Abnahme der Häufigkeit, aber zur Oberstufe hin wieder eine Zunahme, und mit 37,23 % erreicht der Anteil an Indefinita auch den höchsten Wert im Fächervergleich. Auch hier zeigt sich also im Vergleich zum Fach *Deutsch* eine gegensätzliche Entwicklung. Im Fach *Biologie* wurden in den Jahrgangsstufen 7 und 9 und 12 kaum Nominalphrasen oder Präpositionalphrasen zur Positionierung verwendet. Dies unterstreicht, dass das Argumentieren im Fach *Biologie* anders ausgeübt wird. Die eigene Meinung wird nicht so häufig explizit markiert. Dies ist in dem Fall von unstrittigem Wissen auch nicht unbedingt notwendig. In der 9. Jahrgangsstufe im Fach *Biologie* wird nur zwei Mal eine Modalpartikel genutzt. In beiden Fällen handelt es sich um die Modalpartikel *natürlich*, die auf gemeinsames Wissen hindeuten könnte. In der Oberstufe werden jedoch im Fach *Biologie* mehr Modalpartikel als in den anderen Fächern genutzt. Darunter auch *wahrscheinlich* und *vermutlich*.

In *Geschichte* dient das Argumentieren in allen Jahrgangsstufen dem Erkennen. In den Jahrgangsstufen 7 und 9 ist das Argumentieren zudem sachverhaltsorientiert. Erst in der Oberstufe wird strittiges Wissen (Erfüllungswissen) verhandelt und es werden nicht nur Argumente für, sondern auch gegen eine bestimmte These gefordert, um sodann zu einem eigenen Urteil zu gelangen. Das Argumentieren in der Oberstufe ähnelt damit dem Argumentieren im Fach *Deutsch* in der Oberstufe. Dies ist interessant, denn es hätte zur Oberstufe hin auch eine stärkere Fachdifferenzierung stattfinden können.

Der Anteil an Haupt- und Nebensätzen ist im Fach *Geschichte* in allen Jahrgangsstufen auf einem sehr ähnlichen Niveau.

Im Fach *Geschichte* nimmt der Anteil des Personalpronomens *ich* bis zur Oberstufe hin sukzessive ab. Mit 16,22% in der 7. Jahrgangsstufe liegt der Wert unter dem Wert im Fach *Deutsch* der 7. Jahrgangsstufe. Interessant ist aber, dass der Wert in der Oberstufe mit 9,26% über dem Wert des Faches *Deutsch* liegt. Auch hier zeigt sich folglich ein anderes Ergebnis. Es scheint, als würde die explizite persönliche Meinungsäußerung im Fach *Geschichte* zunehmen. Adressaten werden mit Personalpronomen und Possessivpronomen im Fach *Geschichte* hingegen gar nicht explizit angesprochen. Der Anteil des Possessivpronomens *mein* nimmt ebenfalls bis zur Oberstufe hin ab. Der Wert von 12,20% in der Oberstufe liegt aber auch (wie bei den Personalpronomen *ich*) über dem Wert im Fach *Deutsch*. Der relative Anteil der Indefinit-Pronomen steigt zur 9. Jahrgangsstufe hin an und nimmt dann wieder ab. Diese Entwicklung ist gegenläufig zur Entwicklung im Fach *Biologie*. Im Fach *Biologie* und *Geschichte* sind die Werte in der Oberstufe aber in beiden Fällen über den Werten im Fach *Deutsch*. Dies könnte ein Indiz sein, dass die objektive Schreiberperspektive in den beiden Fächern wichtiger ist. Darauf deuten auch die Werte bei den Personalpronomen *es* hin. Im Fach *Biologie* liegt der Wert in der Oberstufe bei ca. 47%, im Fach *Geschichte* bei ca. 24% und im Fach *Deutsch* nur bei 15%. Bei den Modalpartikeln werden *wahrscheinlich* und *vielleicht* im Fach *Geschichte* der 9. Jahrgangsstufe häufig verwendet. Interessant ist, dass in der Oberstufe die Modalpartikel *sicherlich* am häufigsten verwendet wird.

11.1.4 Praktiken des Argumentierens in den Fächern

Wenn man sich die exemplarischen Daten und die darin aufscheinenden Praktiken des Argumentierens in den drei Jahrgangsstufen der Fächer *Deutsch*, *Biologie* und *Geschichte* anschaut, dann kann man feststellen, dass sich diese hinsichtlich des Wissensstandes, des Wissensstatus, der textuellen Handlungen und der sprachlichen sowie textuellen Merkmale zum Teil deutlich unterscheiden.

Obwohl es diese Unterschiede hinsichtlich des Wissensstandes und des Wissensstatus gibt, so scheinen die Unterschiede gleichwohl fließend zu sein, weshalb es auch zu Gemeinsamkeiten kommt. Man sollte deshalb beim Argumentieren von einem pragmatischen Kontinuum (im Sinne Feilkes 2005) ausgehen

(vgl. Rose 2019). Allerdings muss berücksichtigt werden, dass das Kontinuum nicht gleichbleibend auf einer kommunikativen Ebene verläuft, sondern es einen Ebenenwechsel umfasst (vgl. Abb. 54).

Im Fall des Argumentierens auf diskursiver Ebene wird aufgrund der Daten von zwei unterschiedlichen Funktionen und damit von zwei unterschiedlichen Textsorten ausgegangen.²⁴⁴ Das Argumentieren hat eine Überzeugungsfunktion und ist adressatengerichtet. Das Erörtern/Auseinandersetzen im Fach *Deutsch* und im Fach *Geschichte* dient hingegen dem Erkennen und ist nicht adressatengerichtet.

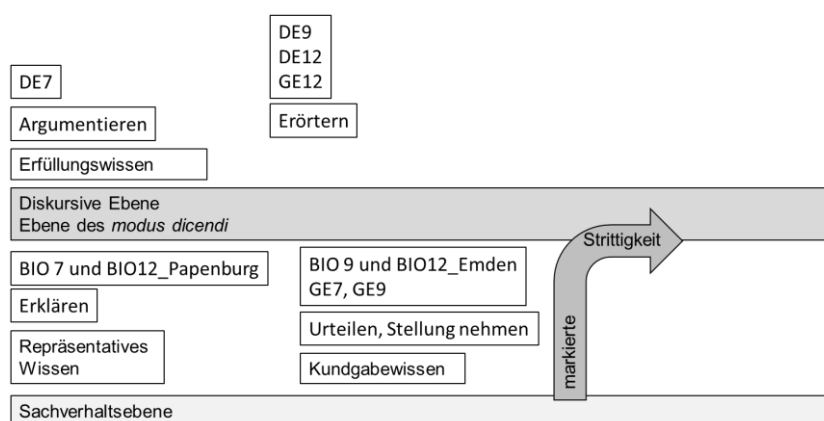


Abbildung 54: Die Praktiken des Argumentierens in den Fächern *Deutsch*, *Biologie* und *Geschichte*

Insgesamt zeigen diese Ergebnisse auch, dass der Deutschunterricht keine argumentativen Fähigkeiten anbahnen kann, da er mit einer gänzlich anderen Praktik des Argumentierens (adressatenbezogenes, der Überzeugung dienendes Schreiben) in der 7. Jahrgangsstufe die Vermittlung des Argumentierens beginnt. Diese Praktik kann nicht auf die Praktiken des Argumentierens im Fach *Biologie* und im Fach *Geschichte* in der 7. und der 9. Jahrgangsstufe übertragen werden. Vielleicht ist es sogar eher andersherum. Die anderen Fächer könnten wesentliche Fähigkeiten für das Fach *Deutsch* anbahnen. Z. B. ist die Distanzierungsleistung in den beiden Fächern in den unteren Jahrgangsstufen bereits weiter ausgebildet als im Fach *Deutsch* (wenn man z. B. die Verwendung der Personalpronomen anschaut).

11.2 Hypothesengenerierung

Durch die Ergebnisse der vorliegenden Studie konnten folgende Hypothesen generiert werden, die in weiteren Studien an größeren Stichproben überprüft werden müssten:

²⁴⁴ Ob es sinnvoll ist, hinsichtlich des Argumentierens und Erörterns von zwei verschiedenen Funktionen auszugehen, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geklärt werden.

Hypothese 1: Lehrwerksaufgaben in den Fächern *Deutsch*, *Biologie* und *Geschichte* sind zum Teil zu unspezifisch (W-Fragen) und häufig zu implizit formuliert (es gibt keine expliziten Hinweise zu Adressat, Textfunktion, Textmerkmale und Textmedialität).

Hypothese 2: Die Lehrpersonen scheinen sich an den Vorgaben der Lehrwerke hinsichtlich des Argumentierens zu orientieren.

Hypothese 3: Die explizite Markierung der eigenen Meinung nimmt im Fach *Deutsch* von der 7. Jahrgangsstufe bis hin zur Oberstufe ab. Dies geht einher mit einer Zunahme der objektiven Darstellungsweise.

Hypothese 4: Im Fach *Biologie* ist die explizite Markierung der eigenen Meinung seltener als in den Fächern *Deutsch* und *Geschichte*.

Hypothese 5: Im Fach *Geschichte* nimmt die explizite Markierung der eigenen Meinung von der 7. Jahrgangsstufe bis zur Oberstufe hin zu.

Hypothese 6: Im Fach *Geschichte* liegt der Vermittlung des Argumentierens die Annahme zugrunde, dass erst Sachverhaltswissen erworben werden muss, bevor dieses diskursiv verhandelt werden kann.

Hypothese 7: Die literale Praktik des schriftlichen Argumentierens unterscheidet sich in den Fächern *Deutsch*, *Biologie* und *Geschichte*.

Hypothese 8: In der Oberstufe scheinen sich die Praktiken des Argumentierens in den Fächern *Deutsch* und *Geschichte* zu ähneln.

Hypothese 9: In der 9. Jahrgangsstufe scheinen sich die Praktiken des Argumentierens in den Fächern *Biologie* und *Geschichte* zu ähneln.

Hypothese 10: Im Fach *Biologie* dominiert in allen Jahrgangsstufen eine sachverhaltsorientierte Denk- und Handlungsweise.

Hypothese 11: Der Deutschunterricht kann die literale Praktik des Argumentierens nicht für die anderen Fächer anbahnen.

11.3 Ausblick

Die in dieser Studie gewonnenen Erkenntnisse zeigen weiterführenden Forschungsbedarf auf. So sind die Erkenntnisse lediglich auf drei Fächer und auf eine Schulform beschränkt. Es wäre sinnvoll, die Studie auf weitere Fächer und auf weitere Schulformen auszuweiten.

Zudem wäre es aufgrund der geringen Stichprobengröße notwendig, die in dieser Studie gewonnenen Erkenntnisse an einer größeren Stichprobe zu überprüfen.

Im Rahmen dieser Studie konnten ferner nicht alle sprachlichen Merkmale untersucht und verglichen werden. Es wäre jedoch sinnvoll, noch weitere sprachliche Phänomene in den Daten zu untersuchen (z. B. den Einsatz von Partikeln). Zudem könnte noch ein Extremgruppenvergleich zwischen den besonders gut gewerteten Texten und den schlecht benoteten Texten vorgenommen

werden. Auch der Vergleich der Proband*innen, die einmal im Fach *Biologie* und im Fach *Geschichte* in der 9. Jahrgangsstufe einen Text geschrieben haben, wäre für die Rekonstruktion des Argumentierens zielführend, da die Variable *Individuum* in diesen Fällen ausgenommen ist.

In einem nächsten Schritt sollten zudem die in dieser Studie nicht näher in den Blick genommenen Operatoren bzw. literalen Praktiken, wie das Interpretieren, in verschiedenen Fächern untersucht werden. Meine Hypothese wäre, dass zumindest im Fach *Deutsch* das Interpretieren keine diskursive Handlung umfasst. Es wäre interessant, dies im Fach *Deutsch* zu überprüfen und auch in anderen Fächern diese Praktik zu rekonstruieren.

Es ist zudem deutlich geworden, dass das Argumentieren im Fach *Deutsch* in den drei Jahrgangsstufen unterschiedlich gefasst wird. Bisher gibt es jedoch nur eine Erwerbsstudie zum Argumentieren der 7. Jahrgangsstufe resp. zum adressatenorientierten, appellativen Argumentieren (vgl. Augst/Faigel 1986). Es könnte gewinnbringend sein, z. B. im Rahmen einer Longitudinalstudie, die die Entwicklung des heuristischen personalen Argumentierens ab der Jahrgangsstufe 9 zu untersuchen.

In dieser Studie können keine wirklichen Aussagen zu Erwerbsaspekten in den Fächern getätigt werden. Insbesondere in den Fächern *Biologie* und *Geschichte* wäre es sinnvoll, in einer weiteren Studie die Entwicklung des Argumentierens zu untersuchen, z. B. im Rahmen einer Longitudinalstudie, da entwicklungsbezogene Erkenntnisse bisher fehlen.

Es wäre zudem folgerichtig, in einer weiteren Studie nicht nur den schriftlichen Unterrichtsdiskurs, sondern auch den mündlichen Unterrichtsdiskurs zu erfassen. Dieser könnte weitere wichtige Erkenntnisse zur literalen Praktik des schriftlichen Argumentierens enthalten. Hierbei könnte z. B. im Rahmen einer Studie die mündliche Implementierung der Aufgabenstellung erfasst werden. Zudem könnte das mündliche Feedback im Anschluss an eine Klausurrückgabe erhoben werden, um weitere Erkenntnisse über die Praktik des schriftlichen Argumentierens zu erhalten.

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf/Baurmann, Jürgen/Feilke, Helmuth (2015): Materialgestütztes Schreiben. In: Praxis Deutsch 42 (251). S. 4–12.
- Adamzik, Kirsten (2004): Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Tübingen: Max Niemeyer.
- Adamzik, Kirsten (2008): Textsorten und ihre Beschreibung. In: Janich, Nina (Hrsg.): Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 145–176.
- Adamzik, Kirsten (2018): Fachsprachen. Die Konstruktion von Welten. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Albert, Ruth/Marx, Nicole (2016): Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. 3. Aufl. Narr Francke Attempto.
- Alfs, Neele/Hößle, Corinna (2012): Ethisches Bewerten fördern – Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung zum fachdidaktischen Wissen von Biologielehrkräften zum Kompetenzbereich Bewertung. In: Harms, Ute/Bogner, Franz X. (Hrsg.): Lehr- und Lernforschung in der Biologiedidaktik. Bd. 5. Innsbruck: Studienverlag. S. 117–131.
- Alfs, Neele/Heusinger von Waldegge, Kerstin/Hößle, Corinna (2012): Bewertungsprozesse verstehen und diagnostizieren. In: ZISU (1). S. 83–112.
- Amorocho, Simone (2017): ‚also ich bin ja jetzt kein ARZT‘, Erklären und Argumentieren in Prüfungsgesprächen der Altenpflegeausbildung. In: Meißner, Iris/Wyss, Eva Lia (Hrsg.): Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik. Tübingen: Stauffenburg. S. 133–157.
- Anskeit, Nadine (2019): Schreibarrangements in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse. Münster, New York: Waxmann.
- Aristoteles: Analytica Priora Buch I. übersetzt v. Ebert, Theodor/Nortmann, Ulrich. Berlin: Akademie Verlag. 2007.
- Asmuth, Bernhard (1996): Geschichte der Didaktik und Methodik des Schreib- und Aufsatzunterrichts. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter. S. 1277–1285.
- von Aufschnaiter, Claudia/Prechtel, Helmut (2018): Argumentieren im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Krüger, Dirk/Parchmann, Ilka/Schecker, Horst (Hrsg.): Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Berlin: Springer. S. 87–104.

- Augst, Gerhard/Faigel, Peter (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren. Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang.
- Augst, Gerhard/Disselhoff Katrin/Henrich, Alexandra/Pohl, Thorsten/Völzing, Paul-Ludwig (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang.
- Augst, Gerhard/Disselhoff Katrin/Henrich, Alexandra/Pohl, Thorsten/Völzing, Paul-Ludwig (o.J.): Text-Sorten-Kompetenz-Korpus. URL: <https://www.uni-koeln.de/phil-fak/deutsch/pohl/tsk/content/korpus.htm> (Zugriff: 28.06.2003).
- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Thorsten (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke. S. 191–209.
- Ballweg, Joachim (2009): Modalpartikel. In: Hoffmann, Ludger: Handbuch der deutschen Wortarten. Berlin: de Gruyter. S. 547–554.
- Barlösius, Eva (2006): Pierre Bourdieu. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Barricelli, Michele (2005): Schüler erzählen Geschichte: Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Barricelli, Michele (2014): Narrativität. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag. S. 173.
- Barton, David (2007) [1994]: Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language. 2. Ed. Oxford: Blackwell.
- Barton, David/Hamilton, Mary (1998): Local Literacies. Reading and Writing in one Community. London: Routledge.
- Barton, David/Hamilton, Mary (2000): Literacy Practices. In: Barton, David/Hamilton, Mary/Ivanič, Roz (Hrsg.): Situated Literacies. Reading and Writing in Context. London, New York: Routledge. S. 7–14.
- Basten, Melanie/Kraft, Alexander/Wild, Matthias (2017): Die Bedeutung der kommunikativen Einbettung für das Bewerten und schriftliche Argumentieren im Biologieunterricht. In: Bildung und Erziehung 70 (1). S. 57–73.
- Baumgärtner, Ulrich (2015): Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Baurmann, Jürgen/Ludwig, Otto (1990): Die Erörterung – oder: ein Problem schreibend erörtern? Versuch einer Neubestimmung. In: Praxis Deutsch (99). S. 16–25.
- Baurmann, Jürgen/Pohl, Thorsten (2009): Schreiben. Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, Albert/Granter, Dietlinde/Behrens, Ulrike/Köller, Olaf

- (Hrsg.): Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret. Berlin: Cornelsen. S. 85–94.
- Bayer, Klaus (2007): Argument und Argumentation. Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse. 2. überarb. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bayrhuber, Horst (1992): Ethische Analyse der Gentherapie von Keimbahnzellen im Unterricht. In: Friedrich-Jahresheft X. S. 128–131
- Beaufäys, Sandra (2003): Wie werden Wissenschaftler gemacht? Der Glaube und das Geschlecht des Feldes Wissenschaft. Darmstadt: Technische Universität.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schneider; Frank/Tetling, Klaus (2014): Argumentierendes Schreiben lehren und lernen. Vorschläge für einen systematischen Kompetenzaufbau in den Stufen 5 bis 8. In: Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW. URL: www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/netzwerk_NfUE/deutsch/argumentieren_einfuehrung_kurz.pdf (Zugriff: 13.12.2019).
- Beese, Melanie/Roll, Heike (2013): Versuchsprotokolle schreiben – zur Förderung literaler Routinen bei mehrsprachigen SuS in der Sekundarstufe I. In: Decker-Ernst, Yvonne/Oomen-Welje, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung. Stuttgart: Klett. S. 213–229.
- Beese, Melanie/Roll, Heike (2015): Textsorten im Fach – zur Förderung von Literalität im Sachfach in Schule und Lehrerbildung. In: Benholz, Claudia/Frank, Magnus/Gürsoy, Erkan (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 51–72.
- Beisbart, Ortwin (2002): Überlegungen zu einer veränderten Didaktik argumentativen und erörternden Schreibens. In: Abraham, Ulf/Beisbart, Ortwin/Kupfer-Schreiner, Claudia/Maiwald, Klaus (Hrsg.): Erörtern statt Erörterung. Anregungen für eine andere Praxis argumentativen Schreibens. Bamberg: Difo. S. 7–42.
- Beneš, Eduard (1973): Thema-Rhema-Gliederung und Textlinguistik. In: Sitta, Horst (Hrsg.): Studien zur Texttheorie und zur deutschen Grammatik. Festgabe für Hans Glinz zum 60. Geburtstag. Düsseldorf: Schwann. S. 42–62.
- Berkemeier, Anne/Spiegel, Carmen (2014): In der Schule Gesprächsfähigkeit fordern und fördern: Moderieren – Argumentieren – Zuhören. In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hrsg.): Konzeptionen des Mündlichen – Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Bern: hep. S. 120–142.

- Bernstein, Basil (1977): Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. übersetzt v. Rolf Wiggershaus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bernstein, Basil (1996): Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique. London, Bristol: Taylor & Francis.
- Bernstein, Basil (2003) [1962]: Linguistic Codes, Hesitation Phenomena and Intelligence. In: ebd.: Class, Codes and Control. Volume I. Theoretical Studies towards a Sociology of Language. London, New York: Routledge. S. 76–94.
- Beyer, Carrie J./Davis, Elizabeth A (2008): Fostering Second Graders' Scientific Explanations: A Beginning Elementary Teacher's Knowledge, Beliefs, and Practice. In: The Journal of the Learning Sciences 17. S. 381–414.
- Bezold, Angela (2012): Förderung von Argumentationskompetenzen auf der Grundlage von Forscheraufgaben. Eine empirische Studie im Mathematikunterricht der Grundschule. In: mathematica didactica 35. S. 73–103.
- Blair, Anthony J./Johnson, Ralph H. (1987): Argumentation as Dialectical. In: Argumentation 1. S. 41–56.
- Blühdorn, Hardarik (2017): Syntax und Semantik der Konnektoren. Ein Überblick. Mannheim: Institut für deutsche Sprache. URL: https://www.ids-mannheim.de/fileadmin/gra/texte/blu_ueberblick.pdf (Zugriff: 08.03.2023).
- Boettcher, Wolfgang (2009): Grammatik verstehen. Wort. Band 1. Tübingen: Niemeyer.
- Boettcher, Wolfgang/Firges, Jean/Horst, Sitta/Tymister, Hans, Josef (1973): Schulaufsätze – Texte für Leser. Düsseldorf: Schwann.
- Boueke, Dietrich/Schüle, Frieder (1991): Beobachtungen zum Verlauf der Entwicklung kindlicher Erzählfähigkeit. In: Neuland, Eva/Bleckwenn, Helga (Hrsg.): Stil – Stilistik – Stilisierung. Linguistische, literaturwissenschaftliche und didaktische Beiträge zur Stilforschung. Frankfurt a. M. et al.: Lang. S. 71–86.
- Bourdieu, Pierre (1970): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1971): Intellectual Field and Creative Project. In: Young, Michael F. D. (Hrsg.): Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education. London: Collier-Macmillan. S. 161–188.
- Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. übersetzt v. Günter Seid. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. übersetzt v. Achim Russer, Hélène Albagnac und Bernd Schwibs. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2016a) [1985]: Sozialer Raum und >Klassen<. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2016b) [1999]: Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes. 7. Aufl. übersetzt von Bernd Schwibs und Achim Russer. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loic J. D. (2006) [1996]: Reflexive Anthropologie. 4. Aufl. übersetzt v. Hella Beister. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bortz, Jürgen/Schuster, Christof (2010): Statistik für human- und Sozialwissenschaftler. 7. überarb. u. erweiterte Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bögeholz, Susanne (2013): Bewerten der Anwendung biologischer Erkenntnisse. In: Gropengießer, Harald/Harms, Ute/Kattmann, Ulrich (Hrsg.): Fachdidaktik Biologie. 9. überarb. Aufl. Hallbergmoos: Aulis. S.71–77.
- Bögeholz, Susanne/Barkmann, Jan (2003): Ökologische Bewertungskompetenz für reale Entscheidungssituationen: Gestalten bei faktischer und ethischer Komplexität. In: DGU-Nachrichten, Jahresheft 27/28. S. 44–53.
- Bögeholz, Susanne/Hößle, Corinna/Langlet, Jürgen/Sander, Elke/Schlüter, Kirsten (2004): Bewerten – Urteilen – Entscheiden im biologischen Kontext: Modelle in der Biologiedidaktik. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 10. S. 89–115.
- Bracke, Sebastian/Flaving, Colin/Jansen, Johannes/Köster, Manuel/Lahmer-Gebauer, Jennifer/Lankes, Simone/Spieß, Christian/Thünemann, Holger/Wilfert, Christoph/Zülsdorf-Kerstin, Meik (2018): Theorie des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Brauch, Nicola/Heine, Lena/Bramann, Christoph (2020): Schriftliches Erklären im Fach Geschichte unterstützen. Ansätze eines sprachlich-epistemologischen Scaffolding-Tools. Sandkühler, Thomas/Bernhardt, Markus (Hrsg.): Sprach(en) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 137–163.
- Bredel, Ursula/Töpler, Cäcilia (2007): Verb. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): Handbuch der deutschen Wortarten. Berlin, New York: de Gruyter. S. 823 – 904.

- Bremerich-Vos, Albert (2012): Schülerinnen und Schüler analysieren und interpretieren literarische Texte – Anmerkungen zu zwei „Operatoren“, insbesondere zur Zumutung, Formmerkmale zu semantisieren. In: Feilke, Helmuth/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (Hrsg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart: Klett. S. 21–40.
- Brezmann, Susanne (2004): Beschreiben, Erklären, Definieren und andere Erkenntnistätigkeiten. Empfehlungen und Materialien zur Nutzung von Erkenntnistätigkeiten im naturwissenschaftlichen Unterricht. Frankfurt a.M.: HAAG + HERCHEN.
- Bricker, Leah A./Bell, Philip (2008): Conceptualizations of Argumentation from Science Studies and the Learning Sciences and their Implications for the Practices of Science Education. In: Science Education 92 (3). S. 473–498.
- Bricker, Leah A./Bell, Philipp (2012): Argumentation and Reasoning in Life and in School: Implications for the Design of School Science Learning Environments. In: Khine, Myint Swe (Hrsg.): Perspectives on Scientific Argumentation. Theory, Practice and Research. Dordrecht et al.: Springer. S.117- 133.
- Brickhouse, Nacy W. (1990): Teachers' Beliefs About the Nature of Science and Their Relationship to Classroom Practice. In: Journal of Teacher Education 41 (3). S. 2–76.
- Brinker, Klaus (1996): Die Konstitution schriftlicher Texte. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Bd. 2. Berlin, New York: de Gruyter. S. 1515–1526
- Brinker, Klaus (2010): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 7. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Brinker, Klaus/Cölfen, Hermann/Pappert, Steffen (2014): Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 8. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Britt, Anne M./Aglinskas, Cindy (2002): Improving Students' Ability to Identify and Use Source Information. In: Cognition and Instruction 20 (4). S. 485–522.
- Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.
- Bromme, Rainer/Haag, Ludwig (2004): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 777–793.

- Bruner, Jerome S. (1978): The Role of Dialogue in Language Acquisition. In: Sinclair, Anne/Jarville, Robert J./Levelt, Willem J.M. (Hrsg.): *The Child's Conception of Language*. Berlin a. Heidelberg: Springer. S. 241–255.
- Bucher, Theodor G. (1998): *Einführung in die angewandte Logik*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Bulgren, Janis A./Ellis, James D. (2012): Argumentation and Evaluation Intervention in Science Classes: Teaching and Learning with Toulmin. In: Khine, Myint Swe (Hrsg.): *Perspectives on Scientific Argumentation. Theory, Practice and Research*. Dordrecht et al.: Springer. S. 135–154.
- Bühler, Karl (1965) [1934]: *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. 2. Aufl. Stuttgart et al.: G. Fischer.
- Cazden, Courtney B. (1979): Peekaboo as an Instructional Model. *Discourse Development at Home and at School. Papers and Reports on Child Language Development* (17). S. 1–29.
- Cazden, Courtney B. (1983): Adult Assistance to Language Development. Scaffolds, Models, and Direct Instruction. In: Parker, Robert P./Davis, Francis A. (Hrsg.): *Developing Literacy. Young Children's Use of Language*. Newark: International Reading Association. S. 3–18.
- Celikates, Robin (2014): Praxistheorie: Pierre Bourdieu. In: Lamla, Jörn/Laux, Henning/Rosa, Hartmut/Strecker, David (Hrsg.): *Handbuch der Soziologie*. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH. S. 213–227.
- Chomsky, Noam (1965): *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Coffin, Caroline (2006): *Historical Discourse. The Language of Time, Cause and Evaluation*. London, New York: Continuum.
- Criblez, Lucien/Manz, Karin (2015): Schulfächer. Die konstituierenden Referenzgrößen der Fachdidaktiken im Wandel. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (2). S. 200–214.
- Crowhurst, Marion (1990): Teaching and Learning the Writing of Persuasive/Argumentative Discourse. In: *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation* 15 (4). S. 348–359.
- Cummins, Jim (1979): Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. In: *Working Papers on Bilingualism*. H. 19. S. 198–205.
- Daston, Lorraine (2001): Die Kultur der wissenschaftlichen Objektivität. In: Hagner, Michael (Hrsg.): *Ansichten der Wissenschaftsgeschichte*. Frankfurt a. M.: Fischer. S. 137–160.
- Dawson, Vaille/Venville, Grady J. (2009): High-school Students' Informal Reasoning and Argumentation about Biotechnology: An indicator of scientific

- literacy? In: *International Journal of Science Education* 21 (11). S. 1421–1445.
- Denzin, Norman K. (2009) [1970]: *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New Brunswick , London: Aldine Transaction.
- De la Paz, Susan (2005): Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms. In: *Journal of Educational Psychology* 97 (2). S. 139 –156.
- De la Paz, Susan/Felton, Mark K. (2010): Reading and writing from multiple source documents in history: Effects of strategy instruction with low to average high school writers. In: *Contemporary Educational Psychology* 35. S. 174–192.
- De la Paz, Susan/Felton, Mark K./Monte-Sano, Chauncey/Croninger, Robert/Jackson, Cara/Deogracias, Jeehye S./Polk Hoffman, Benjamin (2014): Developing Historical Reading and Writing With Adolescent Readers: Effects on Student Learning. In: *Theory and Research in Education* 42 (2). S. 228–274.
- Deppermann, Arnulf (2006): Desiderata einer gesprächsanalytischen Argumentationsforschung. In: Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hrsg.): *Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien*. 2. Aufl. Tübingen: Stauffenberg. S. 10–26.
- Dethlefs-Forsbach, Beate C. (2005): *Fächerübergreifender Unterricht aus der Sicht des Faches Musik. Eine historisch-systematische Untersuchung von Theorien und Praxen sowie der Entwurf eigener Modelle und einer Konzeption des fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dietrich, Julia (2004): Grundzüge ethischer Urteilsbildung. Ein Beitrag zur Bestimmung ethisch-philosophischer Basiskompetenzen und zur Methodenfrage der Ethik. In: Rohbeck, Johannes (Hrsg.): *Ethisch-philosophische Basiskompetenz*. Dresden: Thelem. S. 65–96.
- Dietrich, Julia (2008): Ungewissheit in der ethischen Urteilsbildung – ein Überblick. In: Tomas, Philipp/Benk, Andreas (Hrsg.): *Negativität und Orientierung*. Würzburg: Königshausen & Neumann. S. 65–78.
- Dietrich, Julia (2012): Ethische Urteilskraft. Methodologische Erwägungen aus argumentationstheoretischer Perspektive. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 60 (2). S. 233–249.
- Dimter, Matthias (1981): *Textklassenkonzepte heutiger Alltagssprache. Kommunikationssituation, Textfunktion und Textinhalt als Kategorien alltagssprachlicher Textklassifikation*. Berlin, New York: Max Niemeyer.

- Dörnyei, Zoltán (2007): *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Dreyfus, Hubert L. /Dreyfus, Stuart E. (1980): *A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition*. Berkeley: University of California.
- van Drie, Jannet/Van Boxtel, Carla (2008): *Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past*. In: *Educational Psychology Review* 20. S.87–110.
- van Drie, Jannet/Braaksma, M./van Boxtel, Carla (2015): *Writing in History. Effects of writing instruction on historical reasoning and text quality*. In: *Journal of Writing Research*, 7 (1). S. 123–156.
- Duncker, Ludwig/Popp, Walter (Hrsg.) (1998): *Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II. Prinzipien, Perspektiven, Beispiele*. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Dürscheid, Christa (2012): *Syntax. Grundlagen und Theorien*. 6. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ebrecht, Jörg/Hillebrandt, Frank (Hrsg.) (2004): *Konturen einer soziologischen Theorie der Praxis*. In: dies. (Hrsg.): *Bourdieu's Theorie der Praxis. Erklärungskraft, Anwendung, Perspektiven*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS. S. 7–18.
- van Eemeren, Frans H./Grootendorst, Rob (1984): *Speech Acts in Argumentative Discussion. A Theoretical Model for the Analysis of Discussions Directed towards Solving Conflicts of Opinion*. Dordrecht: Foris Publications.
- Eggert, Sabina (2008): *Bewertungskompetenz für den Biologieunterricht – Vom Modell zur empirischen Überprüfung*. Göttingen: Georg-August-Universität. URL: <http://webdoc.sub.gwdg.de/diss/2008/eggert/eggert.pdf> (Zugriff: 05.08.2022).
- Eggert, Sabina/Bögeholz, Susanne (2006): *Göttinger Modell der Bewertungskompetenz – Teilkompetenz „Bewerten, Entscheiden und Reflektieren“ für Gestaltungsaufgaben Nachhaltiger Entwicklung*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 12. S. 177–197.
- Eggert, Sabina/Hößle, Corinna (2006): *Bewertungskompetenz im Biologieunterricht: Ein Überblick*. In: *Praxis der Naturwissenschaften vereinigt mit Biologie in der Schule* 1 (55). S. 1–10.
- Eggler, Marcel (2006): *Argumentationsanalyse textlinguistisch. Argumentative Figuren für und wider den Golfkrieg von 1991*. Tübingen: Max Niemeyer.

- Eggs, Ekkehard (1996): Strukturen der Argumentation in Fachtexten. In: Kalverkämper, Hartwig/Baumann, Klaus-Dieter (Hrsg.): Fachliche Textsorten. Komponenten – Relationen – Strategien. Tübingen: Gunter Narr. S. 618–636.
- Ehlich, Konrad (2007) [1984]: Zum Textbegriff. In ders.: Sprache und sprachliches Handeln. Bd. 3: Diskurs – Narration – Text – Schrift. Berlin et al.: de Gruyter. S. 531–550.
- Ehrig, Britta (2021): Argumentative Textprozeduren im ersten Jahr der gymnasialen Oberstufe. Präsentation erster Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojekts. In: Schicker, Stephan/Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): *ar|gu|men|tie|ren*. Eine zentrale Sprachhandlung im Fach- und Sprachunterricht. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 90–105.
- Emmersberger, Stefan (2019): Der Kommentar in Abitur und Sekundarstufe II. Eine explorative Korpusstudie zu materialgestütztem Schreiben in kommunikativen Kontexten. Baltmannsweiler: Schneider.
- Ender, Sven (2023): Logik. Paderborn: Brill Fink.
- Engler, Steffanie (1993): Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Elektrotechnik und des Maschinenbaus. Weinheim: Dt. Studien Verlag.
- Engler, Steffanie (2010): Habitus und sozialer Raum. Zur Nutzung der Konzepte Pierre Bourdieus in der Frauen- und Geschlechterforschung. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 257–268.
- Erduran, Sibel (2008): Methodological Foundations in the Study of Argumentation in Science Classrooms. In: Erduran, Sibel/Jiménez-Aleixandre, María Pilar (Hrsg.): Argumentation in Science Education. Perspectives from Classroom-Based Research. O.O.: Springer. S. 47–69.
- Erduran, Sibel/Jiménez-Aleixandre, María Pilar (2008): Argumentation in Science Education: An Overview. In: Erduran, Sibel/Jiménez-Aleixandre, María Pilar (Hrsg.): Argumentation in Science Education. Perspectives from Classroom-Based Research. O.O.: Springer. S. 3–27.
- Ernst, Christian (2018): Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften. Wiesbaden: Springer VS.
- Esterl, Ursula/Saxalber, Annemarie (Hrsg.): (2011): „Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet..." Funktion und Qualität eines LehrerInnenkommentars.“ In: dies.: Schreibprozesse begleiten: Vom schulischen zum universitären Schreiben. Innsbruck et al.: StudienVerlag. S. 181-199.

- Evans, Jonathan St. B. T. (2008): Dual-Processing Accounts of Reasoning, Judgment and Social Cognition. In: Annual Review of Psychology 59. S. 255–278.
- Fabricius-Hansen, Cathrine (2007): Subjunktior. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): Handbuch der deutschen Wortarten. Berlin, New York: de Gruyter. S. 759–790.
- Feierabend, Timo/Stuckey, Marc/Eilks, Ingo (2013): Ansätze zur Analyse von Bewertungskompetenz in Gruppendiskussionen zum Klimawandel. In: Menthe, Jürgen/Höttecke, Dietmar/Eilks, Ingo/Höföle, Corinna (Hrsg.): Handeln in Zeiten des Klimawandels – Bewerten lernen als Bildungsaufgabe. München u. a.: Waxmann. S. 171–181.
- Feilke, Helmuth (1988): Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten: Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. In: Der Deutschunterricht (40). S. 65–81.
- Feilke, Helmuth (1994): Common-sense-Kompetenz - Überlegungen zu einer Theorie des »sympathischen« und »natürlichen« Meinens und Verstehens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth (1995): Auf dem Weg zum Text. Die Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. In: Augst, G. (Hrsg.): Frühes Schreiben. Untersuchungen zum Schreiberwerb. Essen (Blaue Eule). S. 69–88.
- Feilke, Helmuth (2003): Beschreiben und Beschreibungen. In: Praxis Deutsch 30 (1182). S. 6–15.
- Feilke, Helmuth (2010a): Schriftliches Argumentieren zwischen Nähe und Distanz – am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Ágel, Vilmos/Henning, Mathilde (Hrsg.): Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung. Berlin, New York: de Gruyter. S. 220–231.
- Feilke, Helmuth (2010b): Kontexte und Kompetenzen – am Beispiel schriftlichen Argumentierens. In: Klotz/Peter/Portmann-Tselikas, Paul R./Weidacher, Georg (Hrsg.): Kontexte und Texte. Soziokulturelle Konstellationen literalen Handelns. Narr Francke Attempto. S. 147–166.
- Feilke, Helmuth (2012a): Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang /Meer, Dorothee /Schneider, Jan Georg (Hrsg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin, Boston: de Gruyter. S. 149–175.
- Feilke, Helmuth (2012b): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch. H. 233. S. 4–13.
- Feilke, Helmuth (2013): Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literalargumentativer Kompetenzen. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): Sprache im

Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster et al.: Waxmann. S. 113–130.

Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Feilke, Helmuth/Bachmann, Thomas (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. 1. Aufl. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 11–34.

Feilke, Helmuth (2016): Literale Praktiken und literale Kompetenzen. In: Depermann, Arnulf/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (Hrsg.): *Sprachliche und Kommunikative Praktiken*. Berlin, Boston: de Gruyter. S. 253–277.

Feilke, Helmuth/Tophinke, Doris (2017): Materialgestütztes Argumentieren. In: *Praxis Deutsch* 262. S. 4–13.

Feilke, Helmuth/Rezat, Sara (2019): Operatoren „to go“. Prozedurenorientierter Schreibunterricht. In: *Praxis Deutsch* 274. S. 4–13.

Felton, Mark/Garcia-Mila, Merce/Gilabert, Sandra (2009): Deliberation versus Dispute: The Impact of Argumentative Discourse Goals on Learning and Reasonin in the Science Classroom. In: *Informal Logic* 29 (4). S. 417-446.

Fielding, Nigel G./Fielding, Jane L. (1986): *Linking Data. Qualitative Research Methods*. Vol. 4. Beverly Hills et al.: Sage.

Fischer, Frank/Kollar, Ingo/Ufer, Stefan/Sodian, Beate/Hussmann, Heinrich/Pekrun, Reinhard/Neuhaus, Birgit/Dorner, Birgit/Pankofer, Sabine/Fischer, Martin/Strijbos, Jan-Willem/Heene, Moritz/Eberle, Julia (2014): Scientific Reasoning and Argumentation: Advancing an Interdisciplinary Research Agenda in Education. In: *Frontline Learning Research* 5. S. 28–45.

Fleck, Ludwig (2019) [1980]: *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. 12. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Fleischhauer, Jan (2013): *Wissenschaftliches Argumentieren und Entwicklung von Konzepten beim Lernen von Physik*. Berlin: Logos.

Flick, Uwe (2011): *Triangulation. Eine Einführung*. 3. aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.

Flick, Uwe (2012): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt. S. 252–265.

Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.) (2012): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: dies. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt. S. 13–29.

- Flower, Linda/Stein, Victoria/Ackerman, John/Kantz, Margaret J./McCormick, Kathleen/Peck, Wayne C. (1990): Reading-to-write: Exploring a cognitive and social process. Oxford: Oxford University Press.
- Fornol, Sara L./Hövelbrinks, Britta (2019): Bildungssprache. In: Jeuk, Stefan/Settinieri, Julia (Hrsg.): Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch. S. 497–524.
- Frank, Horst Joachim (1973): Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945. München: Carl Hanser.
- Freeman, James B. (2011): Argument Structure: Representation and Theory. Heidelberg, London, New York: Springer.
- Friedrich, Bodo (1988): Information zur Durchsicht und Korrektur der Lehrpläne für den Muttersprachunterricht der Klassen 5-10. In: Deutschunterricht 41 (4). S. 149–153.
- Fritzsche, Joachim (1994): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Bd. 2 Schriftliches Arbeiten. Stuttgart: Ernst Klett.
- Fuchs, Eckhardt/Niehaus, Inga/Stoletzki, Almut (2014): Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Göttingen: V&R.
- Gaff, Jerry G./Crombag, Hans F. M./Chang, T.M. (1976): Environments for Learning in a Dutch University. In: Higher Education 5. S. 285–299.
- Gallmann, Peter (2006): Der Satz. In: Dudenredaktion (Hrsg.): Duden. Die Grammatik. 7., völlig neu erarb. und erw. Aufl. Mannheim et al.: Dudenverlag. S. 773–1066.
- Gansel, Christina (2011): Textsortenlinguistik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gansel, Christina/Jürgens, Frank (2009): Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gárate, Milagros/Melero, Angeles (2005): Teaching how to write argumentative texts at primary school. In: Rijlaarsdam, Gert/van den Bergh, Huub/Couzijn, Michel (Hrsg.): Effective Learning and Teaching of Writing. A Handbook of Writing in Education. 2. Aufl. New York: Springer. S. 323–337.
- Gardt, Andreas (2012): Textsemantik. Methoden der Bedeutungserschließung. In: Bär, Jochen A./Müller, Marcus (Hrsg.): Geschichte der Sprache – Sprache der Geschichte. Probleme und Perspektiven der historischen Sprachwissenschaft des Deutschen; Oskar Reichmann zum 75. Geburtstag. Berlin: Akademie Verlag. S. 61–82.
- Gätje, Olaf/Rezat, Sara/Steinhoff, Thorsten (2012): Positionierung. Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen

- Texten von Schülern und Studenten. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hrsg.): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 125–153.
- Gee, James Paul (2015): The New Literacy Studies. In: Rowsell, Jennifer/Pahl, Kate (Hrsg.): The Routledge Handbook of Literacy Studies. New York: Routledge. S. 35–48.
- Gemmeke-Stenzel, Bärbel (1997): Geschichte(n) schreiben im Unterricht. In: Praxis Geschichte 11 (2). S. 4–9.
- Glück, Helmut/Rödel, Michael (Hrsg.) (2016): Metzler Lexikon Sprache. 5. Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Gogolin, Ingrid (2006): Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann. S. 79–85.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 107–127.
- Goodson, Ivor F. (1999): Entstehung eines Schulfaches. In: Goodson, Ivor F./Hopmann, Stefan/Riquarts, Kurt (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln: Böhlau. S. 151–176.
- Götttert, Karl-Heinz (1978): Argumentation. Grundzüge ihrer Theorie im Bereich theoretischen Wissens und praktischen Handelns. Tübingen: Max Niemeyer.
- Götttert, Karl-Heinz (2009): Einführung in die Rhetorik. 4. Aufl. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Granzow-Emden, Matthias (2013): Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Greene, Stuart (1994): The problems of learning to think like a historian: Writing history in the culture of the classroom. In: Educational Psychologist 29 (2). S. 89–96.
- Greimas, Alkirdas Julien (1971): Strukturele Semantik. Methodologische Untersuchungen. übers. v. Jens Ihwe. Braunschweig: Friedr. Vieweg + Sohn.
- Gresch, Helge/Schwanewedel, Julia (2019): Argumentieren als naturwissenschaftliche Praktik. In: Groß, Jorge/Hammann, Marcus/Schmiemann, Philipp/Zabel, Jörg (Hrsg.): Biologiedidaktische Forschung: Erträge für die Praxis. Berlin: Springer. S. 167–185.

- Grieder, Hans (1962): Die Bedeutung der Sophistik für die Platonisch-Aristotelische Aussagenlogik. Basel, Univ. Diss.
- Gromadecki, Ulrike (2009): Argumente in physikalischen Kontexten. Welche physikalischen Geltungsgründe halten Physikanfänger für überzeugend? Berlin: Logos Verlag.
- Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger (2006): Argumentieren in Schule und Hochschule: Interdisziplinäre Studien. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Grundler, Elke/Rezat, Sara (2016): Argumentative Themenentfaltung in Schülergesprächen und Schülertexten. In: Behrens, Ulrike/Gätje, Olaf (Hrsg.): Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden. Berlin: Peter Lang. S. 149–168.
- Grundler, Elke/Rezat, Sara/Schmölzer-Eibinger, Sabine (2020): Positionierungen in argumentativen Gesprächen und Briefen der Schule. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 72. S. 99–127.
- Gumperz, John J. (1982): Discourse Strategies. Cambridge: Cambridge University Press.
- Habermas, Jürgen (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Generalverwaltung der Max-Planck-Gesellschaft (Hrsg.): Max-Planck-Gesellschaft. Jahrbuch 1977. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 36–51.
- Hacker, Hartmut (1980): Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch. In: ders. (Hrsg.): Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt. S. 7–30.
- Halliday, Michael A. K. (1978): Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold.
- Halliday, Michael A. K. (1989) [1985]: Spoken and written language. 2. Aufl. Oxford: Oxford University Press.
- Handro, Saskia (2013): Sprache und historisches Lernen. Dimensionen eines Schlüsselproblems des Geschichtsunterrichts. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann. S. 317–333.
- Handro, Saskia (2015): Sprache(n) und historisches Lernen. Zur Einführung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 14 (1). S. 5–24.
- Hannken-Illjes, Kati (2005): „Keine Logik!“. Das Aufeinandertreffen verschiedener Argumentationsfelder im strafrechtlichen Verfahren. In: Lerch, Kent (Hrsg.): Die Sprache des Rechts. Bd. 2. Berlin: de Gruyter. S. 219–234.

- Hannken-Illjes, Kati (2019): »Siehe da, es gab Ermessensspielräume«. Argumentatives Erzählen – Erzählendes Argumentieren. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 49. S. 29–49.
- Harms, Ute/Kattmann, Ulrich (2013): Kommunikation biologischer Phänomene und Erkenntnisse. In: Gropengießer, Harald/Harms, Ute/Kattmann, Ulrich (Hrsg.): Fachdidaktik Biologie. 9. überarb. Aufl. Hallbergmoos: Aulis. S. 62–70.
- Harth, Dietrich (1998): Das Gedächtnis der Kulturwissenschaften. Dresden, München: Dresden University Press.
- Hartmann, Eddie (2006): Praxeologie als Sprachkritik. Ein kritischer Beitrag zur Sprachsoziologie Pierre Bourdieus. Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang.
- Hartmann, Wolfgang (1989): Die Hamburger Aufsatzstudie. In: Der Deutschunterricht. Beiträge zu einer Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung 41 (3). S. 92–98.
- Hartung, Olaf (2010): Geschichte schreiben und lernen. Eine empirische Studie. In: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Geschichte und Sprache. Berlin: LIT-Verlag. S. 61–77.
- Hartung, Olaf (2013): Sprache und konzeptionelles Schreibhandeln im Fach Geschichte. Ergebnisse der empirischen Feldstudie „Geschichte – Schreiben – Lernen“. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster et al.: Waxmann. S. 336–251.
- Hartung, Olaf (2015): Geschichte schreibend lernen. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine/Thürmann, Eike (Hrsg.): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster, New York: Waxmann. S. 201–216
- Harweg, Roland (1968): Pronomina und Textkonstitution. München: Fink.
- Hasberg, Wolfgang (2003): Geschichtsbewusstsein – Geschichtskultur – Kulturwissenschaft. Geschichtsdidaktik in der Lehrerbildung. In: Arand, Tobias/Scherberich, Klaus (Hrsg.): Schule – Europa – Technik. Der neue Lehramtsstudiengang Geschichte an der RWTH Aachen: Ziele – Formen – Inhalte. Aachen: Shaker. S. 19–38.
- Hausdorf, Carsten (2005): Integratives, ganzheitliches Modell und Werkzeug zur wissenschaftlichen Textproduktion. Dissertation. Erlangen-Nürnberg URL: <http://www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/volltexte/2005/125/> (Zugriff: 24.02.2023).
- Heath, Shirley Brice (1982): What no bedtime story means. Narrative skills at home and school. In: Language in Society 11 (1). S. 49–76.

- Heinemann, Margot/Heinemann, Wolfgang (2002): Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs. Tübingen: Max Niemeyer.
- Heinemann, Wolfgang/Viehweiger, Dieter (1991): Textlinguistik. Tübingen: Max Niemeyer.
- Heintz, Bettina/Merz, Martina/Schumacher, Christina (2004): Wissenschaft, die Grenzen schafft. Geschlechterkonstellationen im disziplinären Vergleich. Bielefeld: transcript.
- Heitmann, Patricia/Hecht, Martin/Scherer, Ronny/Schwanewedel, Julia (2017): „Learning Science Is About Facts and Language Learning Is About Being Discursive” – An Empirical Investigation of Students’ Disciplinary Beliefs in the Context of Argumentation. In: *Frontiers in Psychology* 8 (946). S. 1-16. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2017.00946/full>.
- Heitmann, Patricia/Hecht, Martin/Schwanewedel, Julia/Schipolowski, Stefan (2014): Students’ Argumentative Writing Skills in Science and First-Language Education. Commonalities and Differences. In: *International Journal of Science Education* 18. S. 3148–3170.
- Heitmann, Patricia/Tiemann, Rüdiger (2013): „Erdbeeren im Winter?“. Bewertungskompetenz beschreiben und empirisch erfassen. In: Menthe, Jürgen/Hoettecke, Dietmar/Eilks, Ingo/ Hößle, Corinna (Hrsg.): *Handeln in Zeiten des Klimawandels – Bewerten lernen als Bildungsaufgabe*. Münster: Waxmann. S. 183–202.
- Hellekamps, Stephanie/Keßler, Nicola (2009): Exemplum: Deutschunterricht. In: Hof, Christiane/Fuhr, Thomas/Wittenbruch, Wilhelm/Hellekamps, Stephanie/Plöger, Wilfried/Gonon, Philip (Hrsg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 2. Teilband1*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 479–486.
- Hempel, Carl G./Oppenheim, Paul (1948): Studies in the Logic of Explanation. In: *Philosophy of Science* 15 (2). S. 135–275.
- Hennig, Mathilde/Niemann, Robert (2013): Unpersönliches Schreiben in der Wissenschaft: Eine Bestandsaufnahme. In: *Info DaF* 4. S. 439–455.
- Herbart, Johann Friedrich (1806): *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Göttingen: Johann Friedrich Röwer.
- Herbig, Albert F. (1992): >>Sie argumentieren doch scheinheilig!<<. Sprach- und sprechwissenschaftliche Aspekte einer Stilistik des Argumentierens. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hermanns, Fritz (2002): Dimensionen der Bedeutung I. Ein Überblick. In: Cruse, Alan/Hundsnurscher, Franz/Job, Michael/Lutzeier, Peter R. (Hrsg.): *Le-*

- xikologie: Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter. S. 343–349.
- Hirst, Paul H. (1965): Liberal Education and the Nature of Knowledge. In: Archambault, Reginald D. (Hrsg.): Philosophical Analysis and Education. London: Routledge & Kegan Paul. S. 113–140.
- Hoffmann, Ludger (2007): Adverb. In: ders. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Wortarten. Berlin, New York: de Gruyter. S. 223–264.
- Hoffmann, Ludger (2013): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Erich Schmidt.
- Hopmann, Stefan/Riquarts, Kurt (1999): Das Schulfach als Handlungsrahmen – Traditionen und Perspektiven der Forschung. In: Goodson, Ivor F./Hopmann, Stefan/Riquarts, Kurt (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln, Weimar, Wien: Böhlau. S. 7–18.
- Höble, Corinna (2001): Untersuchung zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit von Schülern am Thema: Gentechnik im Biologieunterricht. In: Mathematischer und Naturwissenschaftlicher Unterricht 54 (5). S. 306–312
- Höble, Corinna (2007): Theorien zur Entwicklung und Förderung moralischer Urteilsfähigkeit. In: Krüger, Dirk/Vogt, Helmut (Hrsg.): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden. Berlin, Heidelberg: Springer. S.197–208.
- Höble, Corinna/Menthe, Jürgen (2013): Urteilen und Entscheiden im Kontext Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Beitrag zur Begriffsklärung. In: Menthe, Jürgen/Hoettecke, Dietmar/Eilks, Ingo /Höble, Corinna (Hrsg.): Handeln in Zeiten des Klimawandels. Münster: Waxmann. S. 35–64.
- Huber, Ludwig (1991): Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. Aufl. Weinheim: Beltz. S. 417–441.
- Huber, Ludwig (2001): Stichwort: Fachliches Lernen. Das Fachprinzip in der Kritik. Theodor Schulze zum 75. Geburtstag gewidmet. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4 (3). S. 307–331.
- Huber, Ludwig/Liebau, Eckart/Portele, Gerhard/Schütte, Wolfgang (1983): Fachcode und studentische Kultur – zur Erforschung der Habitusbildung in der Hochschule. In: Becker Egon (Hrsg.): Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Vol. 75. Weinheim: Beltz. S. 144–170.

- Husemann, Charlotte (2020): Fachspezifische Sprachhandlungen konkretisieren. Schüler*innentexte zum Beschreiben, Erklären und Begründen im Rahmen des Historischen Sachurteils. In: Sandkühler, Thomas/Bernhardt, Markus (Hrsg.): Sprach(en) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 189–210.
- Husserl, Edmund (1996): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. Ströker, Elisabeth (Hrsg.). 3. Aufl. Hamburg: Felix Meiner.
- Isler, Dieter (2016): Vorschulischer Erwerb von Literalität in Familien. Erkundungen im Mikrokosmos sprachlicher Praktiken und Fähigkeiten von 5- und 6-jährigen Kindern. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Janning, Frank (1991): Pierre Bourdieus Theorie der Praxis. Studien zur Sozialwissenschaft. Bd. 105. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Jeismann, Karl-Ernst (1977): Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In: Kosthorst, Erich (Hrsg.): Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 9–33.
- Jeismann, Karl-Ernst (1980): „Geschichtsbewußtsein“: Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik. In: Süßmuth, Hans (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Positionen: Bestandsaufnahme und Neuorientierung. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 179–222.
- Jeismann, Karl-Ernst (1988): Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: Schneider, Gerhard (Hrsg.): Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen. Paffenweiler: Centaurus. S. 1–24.
- Jeismann, Karl-Ernst (2000): „Geschichtsbewußtsein“ als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts. In: Jacobmeyer, Wolfgang/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 46–72.
- Jenkins, David/Shipman, Marten D. (1976): Curriculum. An Introduction. London: Open Books.
- Jiménez-Aleixandre, María Pilar (2008): Design Argumentation Learning Environments. In: Erduran, Sibel/Jiménez-Aleixandre, María Pilar (Hrsg.): Argumentation in Science Education. Perspectives from Classroom-Based Research. Ohne Ort: Springer. S. 91–115.

- Kapp, Ernst (1965): Der Ursprung der Logik bei den Griechen. New York: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kattmann, Ulrich (2013a): Geschichte und Struktur der Biologie. In: Großengieser, Harald/Harms, Ute/Kattmann, Ulrich (Hrsg.): Fachdidaktik Biologie. 9. überarb. Aufl. Halbergmoos: Aulis. S. 105–113.
- Kattmann, Ulrich (2013b): Geschichte des Biologieunterrichts. In: Großengieser, Harald/Harms, Ute/Kattmann, Ulrich (Hrsg.): Fachdidaktik Biologie. 9. überarb. Aufl. Halbergmoos: Aulis. S. 125–141.
- Kauertz, Alexander/Fischer, Hans E./Mayer, Jürgen/Sumfleth, Elke/Walpuski, Maik (2010): Standardbezogene Kompetenzmodellierung in den Naturwissenschaften der Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 16. S.135–153.
- Keller, Monika (2005): Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In: Horster, Detlef/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 149–172.
- Kempf, Julian/Bosse, Dorit (2019): Schriftliches Argumentieren im Deutschunterricht. Entwicklung eines Kompetenztests für Lernende der Sekundarstufe I. In: Ehmke, Timo/Kuhl, Poldi/Pietsch, Marcus (Hrsg.): Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 347–358.
- Kienpointner, Manfred (1992): Alltagslogik. Struktur und Funktion von Argumentationsmustern. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Kieserling, André (2008): Felder und Klassen. Pierre Bourdieus Theorie der modernen Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie (37) H. 1. S. 3–24.
- Kindt, Walther (1988): Zur Logik von Alltagsargumentationen. Koblenz: EWH Rheinland-Pfalz.
- Kindt, Walther (2008): Die Rolle sprachlicher Indikatoren für Argumentationsanalysen. Ein Ergebnisbericht aus der Linguistischen Rhetorik. In: Kreuzbauer, Günther/Gratzl, Norbert/Hiebl, Ewald (Hrsg.): Rhetorische Wissenschaft. Rede und Argumentation in Theorie und Praxis. Wien: LIT-Verlag. S. 147–162.
- Klein, Josef (1987): Die konklusiven Sprechhandlungen. Studien zur Pragmatik, Semantik, Syntax und Lexik von Begründen, Erklären-warum, Folgern und Rechtfertigen. Tübingen: Max Niemeyer.
- Klein, Josef (2009): ERKLÄREN-WAS, ERKLÄREN-WIE, ERKLÄREN-WA-RUM. Typologie und Komplexität zentraler Akte der Welterschließung. In: Vogt, Rüdiger (Hrsg.): Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg. S. 25–36.

- Klein, Perry/Boscolo, Pietro (2016): Trends in Research on Writing as a Learning Activity. In: Journal of Writing Research 7 (3). S. 311–350.
- Klein, Wolfgang (2015) [1980]: Argumentation und Argument. In: ders. (Hrsg.): Von den Werken der Sprache. Stuttgart: J. B. Metzler. S. 109–154.
- Kleinknecht, Marc/Bohl, Thorsten/Maier, Uwe/Metz, Kerstin (Hrsg.) (2013): Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kleinschmidt-Schinke, Katrin (2018): Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS) – Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Klieme, Eckhard et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: BMBF.
- Klowski, Joachim (1970): Zum Entstehen der logischen Argumentation. In: Rheinisches Museum für Philologie 113 (2/3). S. 111–141.
- Kniffka, Gabriele/Roelcke, Thorsten (2016): Fachsprachenvermittlung im Unterricht. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Knorr, Dagmar (2011): Randkommentare. Italienische Lehramtsstudierende des Deutschen be- und überarbeiten kooperativ Texte. In: Knorr, Dagmar/Nardi, Antonella (Hrsg.): Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 157–176.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1986): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 1985. Jg. 36. S. 15–43.
- Köchy, Kristian (2008): Kontextualistische Bioethik – zur Rolle von biowissenschaftlichen Fakten bei bioethischen Fragen. In: Zichy, Michael/Grimm, Herwig (Hrsg.): Praxis in der Ethik. Zur Methodenreflexion in der anwendungsorientierten Moralphilosophie. Berlin, New York: de Gruyter. S. 153–184.
- Köster, Juliane (2012): Task as workplan, task in process. Welche Aufschlüsse gibt eine Unterrichtsaufzeichnung zu Lernaufgaben im Fach Deutsch? In: Schriftenreihe Feschedidaktische Forschung 6. S. 2–31. URL: https://www.uni-hildesheim.de/media/forschung/fff/PDFs/Schriftenreihe/K%C3%B6ster_150612Vers07.pdf (Zugriff: 29.06.2023).
- Kohlberg, Lawrence (1994): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Köhler, Karlheinz/Meisert, Anke (2019): Welche Erkenntnismethoden sind für den Biologieunterricht relevant? In: Spörhase, Ulrike (Hrsg.): Biologie

- Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 8. Aufl. Berlin: Cornelsen. S. 130–151.
- Köller, Wilhelm (2004): Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache. Berlin: de Gruyter.
- Konerding, Klaus-Peter (2008): Diskurse, Topik, Deutungsmuster – Zur Komplementarität, Konvergenz und Explikation sprach-, kultur- und sozialwissenschaftlicher Zugänge zur Diskursanalyse auf der Grundlage kollektiven Wissens. In: Warnke, Ingo H./Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.): Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene. Berlin: de Gruyter. S.117–150.
- Kopperschmidt, Josef (2000): Argumentationstheorie zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Krais, Beate/Gebaur, Gunter (2002): Habitus. Bielefeld: transcript.
- Kramer, Gesa (2009): Entwicklung und Überprüfung eines Strukturmodells der fachlichen Kommunikationskompetenz im Biologieunterricht. Dissertation Universität Kiel. Online unter: <https://d-nb.info/1019954035/34> (Zugriff: 30.08.2022).
- Krelle, Michael (2014): Eine empirische Analyse von Unterrichtsdiskussionen in der 9. Jahrgangsstufe. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kröger, Robin (2011): Studien und Lebenspraxis internationaler und deutscher Studierender. Erfahrungen bei der Ausbildung eines ingenieurwissenschaftlichen Habitus. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kyburz-Graber, Regula/Rigendinger, Lisa/Hirsch, Gertrude/Werner, Karin (1996): Lernen in der Umwelt: sozio-ökologische Umweltbildung. In: Roux, Michel/Bürgin, Silvia (Hrsg.): Förderung umweltbezogener Lernprozesse in Schulen, Unternehmen und Branchen. Basel: Birkhäuser. S. 15–41.
- Laas, Ernst (1898): Der Deutsche Aufsatz in den oberen Gymnasialklassen. Theorie und Materialien. 3. Aufl. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
- Langlet, Jürgen (1999): „Ich esse keine Gene!“ – Die Kunst der Beurteilung lernen. In: Friedrich Jahresheft XVII. S. 96–99.
- Langlotz, Miriam (2014): Junktion und Schreibentwicklung. Eine empirische Untersuchung narrativer und argumentativer Schülertexte. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Langlotz, Miriam (2018): Grammatische Textanalyse. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Erhebungs- und Auswertungsverfahren. 2. Bd. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 359–374.

- Lawson, Anton E. (2009): Basic Inferences of Scientific Reasoning, Argumentation, and Discovery. In: Science Education 94 (2). S. 336–364.
- Leisegang, Hans (1973): Einführung in die Philosophie. 8. Aufl. Berlin: de Gruyter.
- Leisen, Josef (2022): Sprachbildung und sprachsensibler Fachunterricht in den Naturwissenschaften. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leitão, Selma (2001): Analyzing Changes in View During Argumentation: A Quest for Method. In: Forum: Qualitative Social Research 2 (3). URL: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/907> (Zugriff: 06.03.2023).
- Lenger, Alexander/Schneickert, Christian/Schumacher, Florian (Hrsg.) (2013): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. In: dies. (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer. S. 13–44.
- Leßmann, Beate (2020): Autorenrunden. Kinder entwickeln literale Kompetenzen. Eine interdisziplinäre theoriebildende Studie zu Gesprächen über eigene Texte in der Grundschule. Münster, New York: Waxmann.
- Liebau, Eckart/Huber, Ludwig (1985): Die Kulturen der Fächer. In: Neue Sammlung 25 (3). S. 314–339.
- Linde, Andrea (2008): Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster: Waxmann.
- Lübeck, Michael (2020): >Basiskonzepte< der Erkenntnisgewinnung im Biologieunterricht. Ein Nachschlagewerk mit Aufgabenbeispielen. Münster, New York: Waxmann.
- Lüdeling, Anke/Walter, Maik (2010): Korpuslinguistik. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Bd. Berlin, New York: de Gruyter. S. 315–323.
- Lüders, Jenny (2007) (Hrsg.): Einleitung. In: ders. (Hrsg.): Fachkulturforschung in der Schule. o.O.: Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills. S. 7–14.
- Ludwig, Otto (1988): Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin, New York: de Gruyter.
- Ludwig, Otto (1994): Geschichte des Schreibens. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter. S. 48–64.
- Ludwig, Otto (2003): Entwicklung schulische Schreibdidaktik in Deutschland und ihr Bezug zum akademischen Schreiben. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin, New York: de Gruyter. S. 235–250.

- Luther-Kirner, Beate (2007): Gentechnik und deren ethische Bewertung im Biologieunterricht. Eine analytisch orientierte Bestandsaufnahme. Dissertation an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. URL: <https://hsbwgt.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/37/file/Druckversion.pdf> (Zugriff: 01.09.2022).
- Maas, Utz (1973): Sprachliches Handeln II. Argumentation. In: Bühler, Hans/Baumgärtner, Klaus (Hrsg.): Funk-Kolleg Sprache. Eine Einführung in die moderne Linguistik. Bd. 2. Frankfurt a.M.: Fischer. S. 158–172.
- Maier, Uwe/Bohl, Thorsten/Kleinknecht, Marc/Metz, Kerstin (2013): Allgemein-didaktische Kriterien für die Analyse von Aufgaben. In: Kleinknecht, Marc/Bohl, Thorsten, Maier, Uwe/Metz, Kerstin (Hrsg.): Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht: fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 9–46.
- Malink, Marko (2021): Syllogismus. In: Rapp, Christof/Corcilus, Klaus (Hrsg.): Aristoteles Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. 2. Aufl. Berlin: J.B. Metzler. S. 404–410.
- Malinowski, Bronislaw (1953 [1923]): The Problem of meaning in Primitive Languages. In: Ogden, Charles K./Richards, Ivor A. (Hrsg.): The Meaning of Meaning. A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism. 8. Aufl. New York, London: Harcourt, Brace & Co. S. 296–336.
- Mansfeld, Jaap (1964): Die Offenbarung des Parmenides und die menschliche Welt. Assen: Van Gorcum.
- Martens, Ekkehard (2003): Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. Hannover: Siebert.
- Matthias, Adolf (1907): Geschichte des Deutschen Unterrichts. München: C. H. Beck
- Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 13. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- McNeill, Katherine L./Knight, Amanda M. (2013): Teachers' Pedagogical Content Knowledge of Scientific Argumentation: The Impact of Professional Development on K–12 Teachers. In: Science Education 97 (6). S. 936–972.
- Meibauer, Jörg (2007): Einführung in die germanistische Linguistik. 2. Akt. Aufl. Stuttgart, Wimar: Metzler.
- Meisert, Anke (2019): Bewerten. In: Spörhase, Ulrike (Hrsg.): Biologie Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 8. Aufl. Berlin: Cornelsen. S. 225–240.

- Meisert, Anke/Kierdorf, Horst (2001): Bioethische Themen im Biologieunterricht. Fachdidaktische Umsetzung am Beispiel der operativen Trennung Siamesischer Zwillinge. In: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht 54 (6). S. 359– 363.
- Meißner, Cordula/Lange, Daisy/Fandrych, Christian (2016): Korpusanalyse. In: Caspari/Daniela/Klieppel, Freiderike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto. 306–319.
- Memminger, Josef (2007): Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht zwischen Fiktionalität und Faktizität. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Mierwald, Marcel (2020): Historisches Argumentieren und epistemische Überzeugungen. Eine Interventionsstudie zur Wirkung von Lernmaterialien im Schülerlabor. Wiesbaden: Springer VS.
- Mierwald, Marcel/Brauch; Nicola (2015a): Historisches Argumentieren als Ausdruck historischen Denkens. Theoretische Fundierung und empirische Annäherungen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 14. S. 104–120.
- Mierwald, Marcel/Brauch, Nicola (2015b): „Ich denke, dass Anne Franks Tagebücher eigentlich eine sehr gute Quelle sind, da...“ Zur Konzeptionalisierung und Förderung des historischen Argumentierens im Fach Geschichte. In: Budke, Alexandra /Kuckuck, Miriam/Meyer, Michael/Schäbitz, Frank/Schlüter, Kirsten/Weiss, Günther (Hrsg.): Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern. Münster, New York: Waxmann. S. 215–229.
- Michalak, Magdalena (2013): Erklären im Lernbereich Gesellschaftslehre. Ein didaktisches Modell zur sprach- und fachbezogenen Förderung. In: Decker-Ernst, Yvonne/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung. S. 231–247.
- Michalak, Magdalena/Lemke, Valerie/Goeke, Marius (2015): Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Mittelsten Scheid, Nicola/Höble, Corinna (2007): Bewerten im Biologieunterricht: Niveaus von Bewertungskompetenz. Auf dem Weg vom normativen zum deskriptiven Kompetenzstrukturmodell. In: Erkenntnisweg Biologiedidaktik 6. S. 87–104.
- Mittelsten Scheid, Nicola/Höble, Corinna (2008): Wie Schüler unter Verwendung syllogistischer Elemente argumentieren. Eine empirische Studie zu Niveaus von Argumentation im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 14. S. 145–165.

- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 57 (1). S. 67–101.
- Morek, Miriam/Heller, Vivian/Quasthoff, Uta (2017): Erklären und Argumentieren. Modellierungen und empirische Befunde zu Strukturen und Varianzen. In: Meißner, Iris/Wyss, Eva Lia (Hrsg.): Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik. Tübingen: Stauffenburg. S. 11–45.
- Mrochen, Maria/Höttecke, Dietmar (2012): Einstellungen und Vorstellungen von Lehrpersonen zum Kompetenzbereich Bewertung der Nationalen Bildungsstandards. In: ZISU 1. S. 113–145.
- Multrus, Frank (2004): Fachkulturen. Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen. Eine empirische Untersuchung über Studierende deutscher Hochschulen. URL: <http://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/11584/Diss-neu.pdf?sequence=1> (Zugriff: 06.01.2023).
- Musolff, Hans-Ulrich (2011): Wissenschaftspropädeutik – Folgerungen für Lehrplan und Fachunterricht. In: Hellekamps, Stephanie/Plöger, Wilfried/Wittenbruch, Wilhelm (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. 3 Schule. Paderborn: Schöningh. S. 327–336.
- Mückel, Wenke (2016): Mündliches und schriftliches Argumentieren. In: Deutschunterricht 69 (4). S. 4–8.
- Müller, Margit (2005): Förderung moralischer Urteilskompetenz im Biologieunterricht. Entwicklung eines Analyseinstruments zur Evaluation von Unterrichtskonzepten. Doktorarbeit der Universität Hamburg. URL: <https://ediss.sub.uni-hamburg.de/bitstream/ediss/1317/1/Dissertation.pdf> (Zugriff: 01.09.2022).
- Mütter, Bernd (1992): Geschichtsdidaktik als Dimension der Geschichtswissenschaft. Ein Beispiel aus der Lehrbucharbeit (Geschichtsbuch 4). In: Internationale Schulbuchforschung 14 (3). S. 251–277.
- Nash, Jane G./Schumacher, Gary M./Carlson, Bruce W. (1993): Writing from sources: A structure-mapping model. In: Journal of Educational Psychology 85 (1). S. 159–170.
- Nerdel, Claudia (2013): Fachdidaktische Analysen von Aufgaben in Biologie. In: Kleinknecht, Marc/Bohl, Thorsten, Maier, Uwe/Metz, Kerstin (Hrsg.): Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht: fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 10–114.
- Neumann, Ulfried (2011): Juristische Logik. In: Kaufmann, Arthur/Hassemer, Winfried/Neumann, Ulfried (Hrsg.): Einführung in Rechtsphilosophie und

- Rechtstheorie der Gegenwart. 8. Aufl. Heidelberg et al.: C.F. Müller. S. 298–319.
- Neumann, Astrid/Steinhoff, Thorsten (2015): In: Becker-Mrotzek, Michael/Kämper-van den Boogart, Michael/Köster, Juliane/Stanat, Petra/Gippner, Gabriele (Hrsg.): Bildungsstandards aktuell: Deutsch in der Sekundarstufe II. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage. S. 66–119.
- Neuweg, Georg Hans (Hrsg.) (2000): Können und Wissen: Eine alltagssprachphilosophische Verhältnisbestimmung. In: ders. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion: Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck et al.: Studien Verlag. S. 65–82.
- Neuweg, Georg Hans (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (1). S. 10–29.
- Neuweg, Georg Hans (2011): Das Wissen der Wissensvermittler: Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In: Terhart, Ewald/ Bennewitz, Hedda/ Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster et. al.: Waxmann. S. 451–477.
- Nickel, Sven (2011): Familie und Illiteralität. Über die Transmission von schriftkultureller Praxis im familiären Alltag. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V./Bothe, Joachim (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft. Münster: Waxmann. S. 17–30.
- Niemeyer, August Hermann (1802): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts (Erster Theil). 5. Aufl. Halle.
- Noack, Christina (2022): Entdeckung der Großschreibung. In: Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (Hrsg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 585–600.
- Nöth, Winfried (2000): Handbuch der Semiotik. 2. voll. neu bearb. und erw. Aufl. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.
- Nussbaum, Michael E./Sinatra, Gale M./Owens, Marissa C. (2012): The Two Faces of Scientific Argumentation: Applications to Global Climate Change. In: Khine, Myint Swe (Hrsg.): Perspectives on Scientific Argumentation. Theory, Practice and Research. Dordrecht et al.: Springer. S. 17–37.
- OECD (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie Pisa 2000.
- Oehler, Klaus (1966): Der geschichtliche Ort der Entstehung der formalen Logik. In: Studium generale (19). S. 453–462.

- Öhlschläger, Günther (1979): *Linguistische Überlegungen zu einer Theorie der Argumentation*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Öhlschläger, Günther (1980): Zum Explizitmachen von Voraussetzungen beim Argumentieren. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 10 (38). S. 152–168.
- Ohm, Udo/Kuhn, Christina/Funk, Hermann (2007): *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster: Waxmann.
- Ottmers, Clemens (2007): *Rhetorik*. 2. akt. und erw. Aufl. Stuttgart: Springer.
- Pabst, Antje/Zeuner, Christine (2011a): *Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt! Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Pabst, Antje/Zeuner, Christine (2011b): Literalität als soziale Praxis – Bedeutung von Schriftsprachlichkeit. In: *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (3). S. 36–47.
- Pandel, Hans-Jürgen (2015): *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Panofsky, Erwin (1920): Der Begriff des Kunstwollens. In: *Zeitschrift für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft* XVI. S. 321–339.
- Perelman, Chaïm/Olbrechts-Tyteca, L. (1969): *The New Rhetoric. A Treatise on Argumentation*. übers. v. John Wilkinson/Purcell Weaver. Notre Dame, London: University of Notre Dame Press.
- Peters, Jelko (2004): *Schriftliches Argumentieren – Aktualität – Bildungsstandards. Vorschläge zur Didaktik und Praxis des erörternden Schreibens*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Pfister, Hans R./Jungermann, Helmut/Fischer, Katrin (2017): *Die Psychologie der Entscheidung. Eine Einführung*. 4. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Phenix, Philip H. (1964): *Realms of Meaning. A Philosophy of the Curriculum for General Education*. New York et al.: McGraw-Hill Book Company.
- Philipp, Maik/Sturm, Afra (2011): Literalität und Geschlecht. Zum subjektiv wahrgenommenen und in Leistungstests ermittelten schriftsprachlichen Leistungsvermögen von Jungen und Mädchen. In: *Didaktik Deutsch* (31). S. 68–95.
- Pieper, Annemarie (2014): Freiheit als Selbstinitiation (753-833). In: Schumacher, Bernd N. (Hrsg.): *Jean-Paul Sartre. Das Sein und das Nichts*. 2. bearb. Aufl. Berlin: Akademie. S. 177–194.
- Plantin, Christian (2005): *L'argumentation. Histoire, theories et perspectives*. Paris: Que sais-je?.

- Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen: Max Niemeyer.
- Pohl, Thorsten (2013): Texte schreiben in der Grundschule. In: Gailberger, Steffen/Wietke, Frauke (Hrsg.): Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim, Basel: Beltz. S. 212–231.
- Pohl, Thorsten (2014): Schriftliches Argumentieren. In: Schriftlicher Sprachgebrauch / Texte verfassen. Pohl, Thorsten/Feilke, Helmuth (Hrsg.). Handbuchreihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. S.287–316.
- Pohl, Thorsten (2016): Die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses – ein Forschungsrahmen. In: Tschirner, Erwin/Bärenfänger, Olaf/Möhring, Josef (Hrsg.): Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik. Tübingen: Stauffenberg. S. 55–80.
- Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (2010): Textformen als Lernformen. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik 7. Duisburg: Gilles & Francke Verlag. S. 5–26.
- Pohl, Thorsten/Schindler, Kirsten/Köster, Manuel/Burkard, Anne (2018): Basiserkenntniskonzepte als Instrumente fachlichen Denkens. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt in den Unterrichtsfächern *Deutsch*, *Geschichte* und *Philosophie*. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 2. S. 108–124.
- von Polenz, Peter (1981): Über die Jargonisierung von Wissenschaftssprache und wider die Deagentivierung. In: Bungarten, Theo (Hrsg.): Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription. München: Fink. S. 85–110.
- Portele, Gerhard/Huber, Ludwig (1981): Entwicklung des akademischen Habitus. Zum Problem der Konzeptbildung in der Hochschulsozialisationsforschung. In: Sommerkorn, Ingrid N. (Hrsg.): Identität und Hochschule: Probleme und Perspektiven studentischer Sozialisation. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. S. 185–197.
- Portmann-Tselikas, Paul R./Weidacher, Georg (2010): Nicht nur zur Begrifflichkeit. Kontexte, Kommunikation und Kompetenzen. In: Klotz, Peter/Portmann-Tselikas, Paul R./Weidacher, Georg (Hrsg.): Kontexte und Texte. Soziokulturelle Konstellationen literalen Handelns. Tübingen Narr Francke Attempto. S. 9–58.
- Pospiech, Gesche (2007): Argumentieren und Mathematisieren – im Gleichschritt? In: Höttecke, Dietmar (Hrsg.): Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Berlin et al. Lit. S. 418–420.

- Primavesi, Oliver (2021): Dialektik. In: Rapp, Christof/Corcilius, Klaus (Hrsg.): Aristoteles Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. 2. Aufl. Berlin: J.B. Metzler. S. 224–227.
- Reckwitz, Andrea (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32 (4). S. 282–301.
- Redder, Angelika (1990): Grammatiktheorie und sprachliches Handeln: "denn" und "da". Tübingen: Max Niemeyer.
- Redder, Angelika (2007): Konjunktoren. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): Handbuch der deutschen Wortarten. Berlin, New York: de Gruyter. S. 483–524.
- Rehbein, Boike (2006): Die Soziologie Pierre Bourdieus. Konstanz: UTB.
- Rehbein, Boike/Saalmann, Gernot (2014): Feld. In: Fröhlich, Gerhard/Rehbein/Boike (Hrsg.): Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Sonderausgabe. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler. S. 99–104.
- Reitschert, Katja (2009): Ethisches Bewerten im Biologieunterricht. Eine qualitative Untersuchung zur Strukturierung und Ausdifferenzierung von Bewertungskompetenz in bioethischen Sachverhalten bei Schülern der Sekundarstufe I. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Reitschert, Katja/Hößle, Corinna (2007): Wie Schüler ethisch bewerten. Eine qualitative Untersuchung zur Strukturierung und Ausdifferenzierung von Bewertungskompetenzen in bioethischen Sachverhalten bei Schülern der Sek I. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 13. S. 125–143.
- Rezat, Sara (2009): Konzessive Konstruktionen. Ein Verfahren zur Rekonstruktion von Konzessionen. In: ZGL 37. S. 469–489.
- Rezat, Sara (2010): Argumentations- und Kommunikationskompetenz: Fächerübergreifende Förderung in der Grundschule. In: Grundschulunterricht Mathematik (2). S. 14–17.
- Rezat, Sara (2011): Schriftliches Argumentieren. Zur Ontogenese konzessiver Argumentationskompetenz. In: Didaktik Deutsch (31). S. 50–67.
- Rezat, Sara (2014): Schriftliches Argumentieren. Teilkompetenzen fördern. In: Fördermagazin Sekundarstufe (4). S. 5–9.
- Rezat, Sara (2021): Zur makrostrukturellen Prägung argumentierender Texte. In: Schicker, Stephan/Schmölzer-Eibinger (Hrsg.): ar|gu|men|tieren. Eine zentrale Sprachhandlung im Fach und Sprachunterricht. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S.28–47.

- Ricken, Judith (2011): Universitäre Lernkulturen. Fallstudien aus Deutschland und Schweden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Riebling, Linda (2013): Heuristik der Bildungssprache. In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster: Waxmann. S. 106–153.
- Riemeier, Tanja/Aufschnaiter von, Claudia/Fleischhauer, Jan/Rogge, Christian (2012): Argumentationen von Schülern prozessbasiert analysieren: Ansatz, Vorgehen, Befunde und Implikationen. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 18. S. 141–180.
- Roelcke, Thorsten (2002): Fachsprache und Fachkommunikation. In: Der Deutschunterricht 5. S. 9–20.
- Roelcke, Thorsten (2010): Fachsprachen. 3. neu bearb. Aufl. Berlin: Schmidt.
- Rohlfes, Joachim (1982): Geschichtsunterricht in Deutschland von der frühen Neuzeit bis zum Ende der Aufklärung. In: Bergmann, Klaus/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Gesellschaft Staat Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500-1980. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann. S. 11–43.
- Rohlfes, Joachim (2004): Deutscher Geschichtsunterricht im 19. Jahrhundert. Staatlich-politische Vorgaben, geschichtswissenschaftliche Maßstäbe, pädagogische Impulse. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. 55 (7-8). S. 382–400.
- Rolf, Eckard (1993): Die Funktionen der Gebrauchstextsorten. Berlin: de Gruyter.
- Rolf, Eckard (2000): Textuelle Grundfunktionen. In: Text- und Gesprächslinguistik. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter. S. 422–449.
- Rose, Sarah (2019): Beschreiben, erklären, argumentieren – Überlegungen zur Idee eines pragmatischen Kontinuums. In: Lehnen, Katrin/Pohl, Thorsten/Rezat, Sara/Steinhoff, Torsten/Steinseifer, Martin. (Hrsg.): Feilke Revisited. Siegen: Universitätsverlag. S. 197–200.
- Ross, Alistair (2000): Curriculum. Construction and Critique. London, New York: Falmer Press.
- Rudolph, Elisabeth (1983): Argumentative Strukturen in der Wissenschaftssprache. In: Petöfi, János S. (Hrsg.): Texte und Sachverhalte: Aspekte der Wort- und Textbedeutung. Hamburg: Helmut Buske Verlag. S. 93–159.
- Rüsen, Jörn (1994): Historisches Lernen: Grundlagen und Paradigmen. Köln et al.: Böhlau Verlag.
- Rüsen, Jörn (1997a): Historisches Erzählen. In: Bergmann, Klaus/Fröhlich, Klaus/Kuhn, Annette/Rüsen, Jörn/Schneider, Gerard (Hrsg.): Handbuch

- der Geschichtsdidaktik. 5. überarb. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 57–63.
- Rüsen, Jörn (1997b): Gesetze, Erklärungen. In: Bergmann, Klaus/Fröhlich, Klaus/Kuhn, Annette/Rüsen, Jörn/Schneider, Gerard (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. überarb. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 164–169.
- Rüsen, Jörn (1997c): Werturteile im Geschichtsunterricht. In: Bergmann, Klaus/Fröhlich, Klaus/Kuhn, Annette/Rüsen, Jörn/Schneider, Gerard (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. überarb. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 304–307.
- Ryle, Gilbert (1949): The Concept of Mind. Chicago: University of Chicago Press.
- Sadler, Troy D./Zeidler, Dana L. (2005): Patterns of Informal Reasoning in the Context of Socioscientific Decision Making. In: Journal of Research in Science Teaching 42 (1). S. 112 – 138.
- Sales Cordeiro, Glaís/Isler, Dieter/Thévenaz-Christen, Thérèse (2011): Editorial. Frühe literale Praktiken. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 33 (1). S. 17–28.
- Sartre, Jean-Paul (1993) [1952]: Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie. Hamburg: Rowohlt.
- De Saussure, Ferdinand (2001) [1931]: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Bally, Charles/Sechehaye, Albert (Hrsg.). übersetzt v. Hermas. Lommel. 3. Aufl. Berlin, New York: de Gruyter.
- Schank, Gerd/Schoenthal, Gisela (1976): Gesprochene Sprache. Eine Einführung in Forschungsansätze und Analysemethoden. Tübingen: Max Niemeyer.
- Schicker, Stephan (2020): Förderung der Textbeurteilungskompetenz von Lernenden. Eine Interventionsstudie in sprachlich heterogenen Klassen. Münster: Waxmann.
- Schicker, Stephan (2021): Was macht eigentlich eine „gute“ Erörterung aus? Textqualität der Textsorten Erörterung aus Sicht von Lehrwerksautor_innen und Lernenden bzw. im Kontext internationaler Bezugstextsorten. In: Schicker, Stephan/Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): ar|gul|men|tie|ren. Eine zentrale Sprachhandlung im Fach- und Sprachunterricht. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 106–133.
- Schicker, Stephan/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Niederdorfer, Lisa (2021): Zuerst mündlich dann schriftlich? Theoretische Verortung und empirische Evidenzen zur schulischen Förderung schriftlicher Argumentationsfähigkeiten durch vorgelagertes mündliches Argumentieren – ein Blick auf

- den internationalen Forschungsdiskurs. In: Schicker, Stephan/Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): *argumentieren. Eine zentrale Sprachhandlung im Fach- und Sprachunterricht*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 12–27.
- Schleppegrell, Mary J. (2004): *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine/Dorner, Magdalena/Langer, Elisabeth/Helten-Pacher, Maria-Rita (2013): *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Schneider, Frank/Tetling, Klaus (2012): *Argumentierend schreiben*. In: Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (Hrsg.): *Schreibkompetenzen entwickeln und beurteilen*. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, S. 216–243.
- Schrader, Viola (2021): *Historisches Denken und sprachliches Handeln. Eine qualitativ-empirische Untersuchung von Schülertexten*. Berlin: LIT Verlag.
- Schroer, Markus (2017): *Soziologische Theorien. Von den Klassikern bis zur Gegenwart*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Schüler, Lisa (2017): *Materialgestütztes Schreiben: Vorschläge zur Konkretisierung der Aufgabenart*. In: *Didaktik Deutsch* 42. S. 12–19.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (2017): *Strukturen der Lebenswelt*. 2. Aufl. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Schwab, Joseph J. (1972): *Die Struktur der Wissenschaften Sinn und Bedeutung*. In: Ford, G. W./Pugno, L. (Hrsg.): *Wissensstruktur und Curriculum*. Düsseldorf: Schwaan. S. 27–54.
- Schwarzkopf, Ralph (2015): *Argumentationsprozesse im Mathematikunterricht der Grundschule.: Ein Einblick*. In: Budke, Alexandra /Kuckuck, Miriam/Meyer, Michael/Schäbitz, Frank/Schlüter, Kirsten/Weiss, Günther (Hrsg.): *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern*. Münster, New York: Waxmann. S. 31–45.
- Schwitalla, Johannes (1994): *Gesprochene Sprache dialogisch gesehen*. In: Fritz, Gerd/Hundsnurscher, Franz (Hrsg.): *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen: Max Niemeyer. S.17–36.
- Scollon, Ron/Scollon, Suzanne B. K. (1979): *Literacy as interethnic communication. An athabaskan case*. Austin: Southwest Educational Development Lab. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED175276.pdf> (Zugriff: 08.09.2022).

- Scribner, Sylvia (1988): Literacy in Three Metaphors. In: Kintgen, Eugene R./Kroll, Barry M./Rose, Mike (Hrsg.): Perspectives on Literacy. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University. S. 71–81.
- Scribner, Sylvia/Cole, Michael (1999) [1981]: The Psychology of Literacy. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University.
- Searle, John R. (1969): Speech acts. An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge: University Press.
- Searle, John R. (1976): A classification of illocutionary acts. In: Language in Society 5(1). S. 1–23.
- Sertl, Michael/Leufer, Nikola (2012): Bernsteins Theorie der pädagogischen Codes und des pädagogischen Diskurses. Eine Zusammenschau. In: Gellert, Uwe/Sertl, Michael (Hrsg.): Zur Soziologie des Unterrichts. Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 15–62.
- Shulman, Lee S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher 15 (2). S. 4–14.
- Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: Harvard Educational Review 57 (1). S. 1–22.
- Sinclair, John McH/Coulthard, Richard M. (1975): Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils. London: Oxford University Press.
- Snow, Charles P. (1959): The Two Cultures and the Scientific Revolution. New York: Cambridge University Press.
- Spiegel, Carmen (1999): Argumentation von Jugendlichen im Deutschunterricht. Zwei Argumentationsformen. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 30. S. 18–39.
- Spiegel, Carmen (2013): Erörterung. In: Rothstein, Björn/Müller, Claudia (Hrsg.) Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 75–77.
- Spinner, Kasper H. (1993): Vom kommunikativen über den personalen Ansatz der Aufsatzdidaktik zum geselligen Schreiben. In: Paefgen, Elisabeth K./Wolff, Gerhart (Hrsg.): Pragmatik in Sprache und Literatur. Festschrift zur Emeritierung von Detlef C. Kochan. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 77–82.
- Spitta, Gudrun (1992): Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum selbstbewussten Verfassen von Texten. Frankfurt a. M.: Cornelsen Scriptor 1992. S. 11–33.

- Spitzmüller, Jürgen/Warneke, Ingo H. O. (2011): Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Spivey, Nancy N./King, James R. (1989): Readers as Writers Composing from Sources. *Reading Research Quarterly*, 24 (1). S. 7–26.
- Spörhase, Ulrike (2021): Biologie Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 8. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Stadter, Andrea (2005): Schreiben im Geschichtsunterricht. In: Abraham, Ulf/Kupfer-Schreiner, Claudia/Maiwald, Klaus (Hrsg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer Verlag. S. 152–161.
- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Max Niemeyer.
- Steinhoff, Thorsten (2010): Kontexttransposition. Studentisches Schreiben zwischen Journalismus und Wissenschaft. In: Klotz/Peter/Portmann-Tselikas, Paul R./Weidacher, Georg (Hrsg.): Kontexte und Texte. Soziokulturelle Konstellationen literalen Handelns. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 167–181.
- Steinig, Wolfgang/Huneke, Hans-Werner (2011): Sprachdidaktik Deutsch: Eine Einführung. 4. korrig. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Stevens, Reed/Wineburg, Sam/Herrenkohl, Leslie Rupert/Bell, Philip (2005): Comparative Understanding of School Subjects: Past, Present, and Future. In: *Review of Educational Research* 75 (2). S. 125–157.
- Stichweh, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stodolsky, Susan (1988): The Subject Matters. Classroom Activities in Math and Social Studies. Chicago: University Press.
- Street, Brian V. (1984): Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University.
- Street, Brian V. (1995): Social literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman.
- Sturm, Afra (2017): Texte zu Texten verfassen – vom schulischen Genre zum fachlichen Schreiben. In: *leseforum* 2. URL: https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/603/2017_2_Sturm.pdf (Zugriff: 22.02.2023).
- Swales, John M. (1990): Genre Analysis. English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University.

- Swales, John M. (2016): Reflections on the concept of discourse community. Le concept de communauté de discours: quelques réflexions: ASp 69. S. 7–19.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1999): Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In: Goodson, Ivor F./Hopmann, Stefan/Riquarts, Kurt (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln: Böhlau Verlag. S. 191–208.
- Thompson, Alba Gonzalez (1984): The relationship of teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. In: Educational Studies in Mathematics 15. S. 105–127.
- Thünemann, Holger (2018): Historisches Denken lernen mit Schulbüchern? Forschungsstand und Forschungsperspektiven. In: Bramann, Christoph/Kühberger, Christoph/Bernhard, Roland (Hrsg.): Historisch Denken lernen mit Schulbüchern. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 17–36.
- Thünemann, Holger (2020): Historische Werturteile. Positionen, Befunde, Perspektiven. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 71. S. 5–18.
- Thürmann, Eike (2012): Lernen durch Schreiben? Thesen zur Unterstützung sprachlicher Risikogruppen im Sachfachunterricht. dieS-online 1. S. 1–28. URL: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2012/8668/pdf/DieS_online-2012-1.pdf (Zugriff: 06.01.2023).
- Thürmann, Eike/Pertzel, Eva/Schütte, Anna Ulrike (2015): Der schlafende Riese: Versuch eines Weckrufs zum Schreiben im Fachunterricht. In: Schmölzer-Eibinger/Thürmann, Eike (Hrsg.): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster: Waxmann. S. 17–46.
- Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (2017): Sprachliche Dimensionen fachlichen Lernens. In: Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster, New York: Waxmann. S. 299–320.
- Till, Dietmar (2008): In: Fix, Ulla/Gardt, Andreas/Knape, Joachim (Hrsg.): Rhetorik und Stilistik. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter. S. 112–131.
- Toulmin, Stephen E. (2003) [1958]: The Uses of Argument. upd. Ed. New York: Cambridge University Press.
- Treibl, Annette (1993): Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: Springer.
- Tseitlin, Michael/Galili, Igal (2005): Physics Teaching in the Search for Its Self From Physics as a Discipline to Physics as a Discipline-Culture. In: Science & Education 14. S. 235–261.

- Tyack, David/Tobin, William (1994): The "Grammar" of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? In: *American Educational Research Journal* 31 (3). S. 453–479.
- Vater, Heinz (2001): *Einführung in die Textlinguistik. Struktur und Verstehen von Texten*. 3. Aufl. München: Wilhelm Fink.
- Vogt, Rüdiger (2006): Argumentieren multimodal: performanzlinguistische Perspektiven. In: Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger (Hrsg.): *Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien*. Tübingen: Stauffenberg. S. 41–62.
- Vollmer, Helmut J. (2009): Diskursfunktionen und fachliche Diskurskompetenz bei bilingualen und monolingualen Geografielehrern. In: Ditzte, Stephan-Alexander/Halbach, Ana (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 165–185.
- Vollmer, Helmut J. (2010): Fachkompetenz als fachbasierte Diskursfähigkeit am Beispiel Geographie. In: Doff, Sabine (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 242–257.
- Vollmer, Helmut J./Thürmann Eike (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. 2. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 107–132.
- Vollmer, Helmut J./Thürmann, Eike (2013): Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut J. (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann. S. 41–58.
- Volodina, Anna (2021): "Wieso" und nicht „Warum“! Von der Theorie zur Analyse kausaler Fragen in der Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Schicker, Stephan/Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): *ar|gu|men|tie|ren. Eine zentrale Sprachhandlung im Fach- und Sprachunterricht*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 48–66.
- Völzing, Paul-Ludwig (1979a): *Begründen, Erklären, Argumentieren. Modelle und Materialien zu einer Theorie der Metakommunikation*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Völzing, Paul-Ludwig (1979b): Zur Ontogenese argumentativer Fähigkeiten. In: Velde, Marc/Vandeweghe, Willy (Hrsg.): *Sprachstruktur, Individuum und Gesellschaft*. S. 301–314.
- Voss, James F. (2005): Toulmin's Model and the Solving of Ill-Structured Problems. In: *Argumentation* 19. S. 321–329.

- Waldis, Monika (2013): Fachdidaktische Analyse von Aufgaben in Geschichte. In: Kleinknecht, Marc/ Bohl, Thorsten, Maier, Uwe/Metz, Kerstin (Hrsg.): Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht: fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 145–162.
- Waldis, Monika/Marti, Philipp/Nitsche, Martin (2015): Angehende Geschichtslehrpersonen schreiben Geschichte(n). Zur Kontextabhängigkeit historischer Narrationen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 14. S. 63–86.
- Weiß, Thomas (2016): Fachspezifische und fachübergreifende Argumentationen am Beispiel von Schöpfung und Evolution. Theoretische Grundlagen – Empirische Analysen – Jugendtheologische Konsequenzen. Göttingen: V & R unipress.
- Werlich, Egon (1975): Typologie der Texte. Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Wickner, Mareike-Cathrin (2018): So schließt sich der Kreis. Textsortenspezifische Schreibförderung im Geschichtsunterricht mit dem „Genre Cycle“. In: Geschichte lernen 182. S. 38–45.
- Wickner, Mareike-Cathrin (2020): Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm. Sprachsensibler Geschichtsunterricht fängt mit einer sprachsensiblen Geschichtslehrer*innenbildung an. In: Sandkühler, Thomas/Bernhardt, Markus (Hrsg.): Sprach(en) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 59–76.
- Wieser, Dorothee (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wilhelm, Markus/Brühwiler, Christian (2016): Professionelle Kompetenzen für das Unterrichten interdisziplinärer Schulfächer. – Desiderata in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (3). S. 284–293.
- Willems, Katharina (2007): Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole? Bielefeld: transcript.
- Wineburg, Samuel S. (1991): Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. In: Journal of Educational Psychology 83 (1). S. 73–87.
- Winkler, Iris (2003): Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Winkler, Iris (2005): Argumentierendes Schreiben. In: Abraham, Ulf/Kupfer-Schreiner, Claudia /Maiwald, Klaus (Hrsg.): Schreibförderung und

- Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer Verlag. S. 88–98.
- Winkler, Iris (2006): Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht im Spiegel von Aufgaben für Lern- und Leistungssituationen. In: Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger (Hrsg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien. Tübingen: Stauffenburg. S. 157–166.
- Winkler, Iris (2011): Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wittgenstein, Ludwig (1922): Tractatus Logico-Philosophicus. London: Kegan Paul.
- Wittgenstein, Ludwig (1971): Philosophische Untersuchungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wunderli, Peter (1976). Umfang und Inhalt des Semiologiebegriffs bei Saussure. In: Cahiers Ferdinand de Saussure 30. S. 33–68.
- Wunderlich, Dieter (1980): Pro und Kontra. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 10 (38). S. 109–127.
- Zalac, Sven (2014): Die Ökonomisierung des Unterrichts. Schule in Zeiten des Neoliberalismus am Beispiel einer Fallstudie.
- Zeidler, Dana L./Sadler, Troy D. (2008): The Role of Moral Reasoning in Argumentation: Conscience, Character and Care. In: Erduran, Sibel/Jiménez-Aleixandre, María Pilar (Hrsg.): Argumentation in Science Education. Perspectives from Classroom-Based Research. O. O.: Springer. S. 201–216.
- Zeuner, Christine/Pabst, Antje (2011): Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt. Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie. Bielefeld: Bertelsmann.
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997a): Grammatik der deutschen Sprache. Bd. 1. Berlin, New York: de Gruyter.
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997b): Grammatik der deutschen Sprache. Bd. 3. Berlin, New York: de Gruyter.
- Zohar, Anat (2008): Science Teacher Education and Professional Development in Argumentation. In: Erduran, Sibel/Jiménez-Aleixandre, María Pilar (eds.): Argumentation in Science Education. Perspectives from Classroom-Based Research. Ohne Ort: Springer. S. 245–268.
- Zohar, Anat/Nemet, Flora (2002): Fostering Students' Knowledge and Argumentation Skills Through Dilemmas in Human Genetics. In: Journal of Research in Science Teaching 39 (1). S. 35–62.

Gesetze und Verordnungen

Gesetz zum Schutz personenbezogener Daten (Datenschutzgesetz Nordrhein-Westfalen - DSG NRW) in der Fassung der Bekanntmachung vom 9. Juni 2000. URL:

https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=20061&bes_id=4908&menu=1&sg=0&aufgeho-ben=N&keyword=DSG#NORM (Zugriff 21.12.2016).

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG) Vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Juni 2016 (GV. NRW. S. 442) <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf> (Zugriff: 21.12.2016).

Lehrwerke

Baumgärtner, Ulrich/Fieberg, Klaus (2008): Horizonte 2. Geschichte Gymnasium 7.-8. Klasse. Nordrhein-Westfalen. Braunschweig: Westermann Schroedel.

Baumgärtner, Ulrich/Fieberg, Klaus (Hrsg.) (2009): Horizonte 3: Geschichte Gymnasium 9. Klasse. Nordrhein-Westfalen. Braunschweig: Westermann.

Bickel et al. (2015): Natura. Biologie für Gymnasien. Qualifikationsphase. Stuttgart u. Leipzig: Klett.

Droste et al. (2015): Geschichte und Geschehen. Oberstufe. Nordrhein-Westfalen. 1. Aufl. Stuttgart, Leipzig: Klett.

Eck, Monika et al. (2010): Natura 2. Biologie für Gymnasien. Nordrhein-Westfalen. G 8. 7.-9. Klasse. Stuttgart, Leipzig: Klett.

Hausfeld, Rainer/Schulenberg, Wolfgang (Hrsg.) (2009): BIOskop. Gymnasium Nordrhein-Westfalen 7-9. Braunschweig: Bildungshaus Westermann.

Schurf, Bernd/ Wagner, Andrea (Hrsg.) (2011): Deutschbuch: Sprach- und Lesebuch. Gymnasium; 9. Klasse; NRW. Berlin: Cornelsen Schulbuchverlag.

Schurf, Bernd/Wagner, Andrea (Hrsg.) (2013): Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch 7. Gymnasium Nordrhein-Westfalen. Berlin: Cornelsen Schulbuchverlag.

Schurf, Bernd/Wagner, Andrea (Hrsg.) (2014): Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe. Gymnasium, NRW, Oberstufe. Berlin: Cornelsen Schulbuchverlag.

Richtlinien

Europarat (2013 [2001]): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. München: Klett-Langenscheidt.

Biologie

KMK Biologie MSA (2005): Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 16.12.2004. München, Neuwied: Wolters Kluwer. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Biologie.pdf (Zugriff: 01.03.2023).

KMK Biologie AHR (2020): Bildungsstandards im Fach Biologie für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020. Hürth: Wolters Kluwer.

Deutsch

KMK Deutsch MSA (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003. München: Wolters Kluwer. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/allg_Schulwesen/Deutsch_MSA_BS_04-12-03.pdf (Zugriff: 01.03.2023).

KMK (2014): Kompetenzstufenmodelle zu den Bildungsstandards im Kompetenzbereich Schreiben, Teilbereich freies Schreiben für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 13./14.03.2014. URL: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm> (Zugriff: 01.12.2022).

KMK Deutsch AHR (2014): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. Köln: Wolters Kluwer. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (Zugriff: 01.12.2022).

KMK Deutsch MSA (2022): Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003, i.d.F. vom 23.06.2022). Berlin, Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf (Zugriff: 01.03.2023).

Geschichte

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Geschichte. URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/157/KLP_GOST_Geschichte.pdf (Zugriff: 01.03.2023).

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019):
Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Gymnasium in Nordrhein-Westfa-
len. Geschichte. URL: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrpla-
ene/lehrplan/203/g9_ge_klp_%203407_2019_06_23.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrpla-
ene/lehrplan/203/g9_ge_klp_%203407_2019_06_23.pdf) (Zugriff:
04.03.2023).

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Literalität als soziale Praxis (Pabst/Zeuner 2011a: 60).....	23
Abbildung 2: Bearbeitungsphasen des Redners (Göttert 2009: 29).....	30
Abbildung 3: Inventio nach Göttert (2009: 30).....	31
Abbildung 4: Argumentationsmodell von Toulmin (2003 [1958], S. 97)	36
Abbildung 5: Ausschnitt des begrifflichen Umfelds der Bildungssprache nach Feilke (2012b:6)	60
Abbildung 6: Konzeptualisierung nach Schicker (2021)	98
Abbildung 7: Konzeptualisierung des Erörterns nach Fritzsche (1994) Variante I	99
Abbildung 8: Konzeptualisierung des Erörterns nach Fritzsche (1994) Variante II	100
Abbildung 9: Konzeptualisierung des Argumentierens nach Winkler (2003)	101
Abbildung 10: Textordnungsprobleme (Feilke 1988: 67).....	106
Abbildung 11: Entwicklung der textstrukturierenden Fähigkeiten (Feilke 1988: 78).....	111
Abbildung 12: Entwicklung der Satzintegration in den Briefen (Augst/Faigel 1986: 81).....	111
Abbildung 13: Entwicklung des Gebrauchs koordinierender und subordinierender Konjunktionen (Augst/Faigel 1986: 97).....	112
Abbildung 14: Kompetenzniveaus der Teilkompetenz „Bewerten, Entscheiden und Reflektieren“ (Eggert 2008: 57).....	124
Abbildung 15: Beispielaufgabe nach Eggert/Bögeholz (2006: 194).....	125
Abbildung 16: Argumentstruktur (de la Paz 2005: 148)	170
Abbildung 17: Qualitätslevel (de la Paz/Felton 2010: 185)	171
Abbildung 18: Klassifikationssystem nach Heinemann/Heinemann (2002: 143)	182
Abbildung 19: Klassifikationssystem nach Gansel/Jürgens (2009: 72).....	182
Abbildung 20: Visualisierung des Zusammenhangs von Textsorte und literaler Praktik	183
Abbildung 21: Organonmodell von Bühler (1965 [1934]: 28).....	192
Abbildung 22: H-O-Schema nach Brinker/Cölfen/Pappert 2014	197
Abbildung 23: Konzeptualisierung von Textprozeduren nach Feilke (2014: 26)	200
Abbildung 24: Visualisierung des kommunikativen Ebenenwechsels	203
Abbildung 25: Markierung Einräumung und Gegenbehauptung (Rezat 2011: 53).....	204
Abbildung 26: Studiendesign	215
Abbildung 27: Analysekategorien.....	230
Abbildung 28: Prozentualer Anteil der häufigsten Operatoren an allen Argumentations-Aufgaben im Lehrwerk DE7	236

Abbildung 29: Prozentualer Anteil der häufigsten Operatoren an allen Argumentations-Aufgaben im Lehrwerk DE9	237
Abbildung 30: Prozentualer Anteil der häufigsten Operatoren an allen Argumentations-Aufgaben im Lehrwerk DE12	238
Abbildung 31: Prozentualer Anteil der häufigsten Operatoren an allen Argumentations-Aufgaben im Lehrwerk BIO7	239
Abbildung 32: Prozentualer Anteil der häufigsten Operatoren an allen Argumentations-Aufgaben im Lehrwerk BIO9	240
Abbildung 33: Prozentualer Anteil der häufigsten Operatoren an allen Argumentations-Aufgaben im Lehrwerk BIO12	240
Abbildung 34: Prozentualer Anteil der häufigsten Operatoren an allen Argumentations-Aufgaben im Lehrwerk GE7	241
Abbildung 35: Prozentualer Anteil der häufigsten Operatoren an allen Argumentations-Aufgaben im Lehrwerk GE9	242
Abbildung 36: Prozentualer Anteil der häufigsten Operatoren an allen Argumentations-Aufgaben im Lehrwerk GE12	242
Abbildung 37: Relative Häufigkeit (%) von strittigen Sachverhalten (explizit und implizit) in den erfassten Aufgabenstellungen ..	258
Abbildung 38: Relative Häufigkeit (%) von Thesen (explizit und implizit) als Anlass der erfassten Aufgabenstellungen.....	258
Abbildung 39: Relative Häufigkeit (%) von Fragen (explizit und implizit) als Anlass der Aufgabenstellungen	259
Abbildung 40: Prozentuale Verteilung der Funktionen DE7	260
Abbildung 41: WOZU Prozentuale Verteilung der Funktionen DE9	262
Abbildung 42: Prozentuale Verteilung WOZU Oberstufe Deutsch	264
Abbildung 43: Konzeptualisierung des Argumentierens im Lehrwerk DE9 ..	309
Abbildung 44: Kommunikativer Ebenenwechsel	334
Abbildung 45: Prozentualer Anteil von Satzarten im Fach Deutsch im Jahrgangsvergleich.....	365
Abbildung 46: Prozentualer Anteil an Satzarten im Fach Biologie im Jahrgangsvergleich.....	365
Abbildung 47: Prozentualer Anteil an Satzarten im Fach Geschichte im Jahrgangsvergleich.....	366
Abbildung 48: Anteil der Konjunktionen <i>da</i> , <i>weil</i> , <i>dass</i> an allen subordinierenden Konjunktionen im Fach Deutsch im Jahrgangsvergleich	370
Abbildung 49: Anteil der Konjunktionen <i>da</i> , <i>weil</i> , <i>dass</i> an allen subordinierenden Konjunktionen im Fach Biologie im Jahrgangsvergleich	371
Abbildung 50: Anteil der Konjunktionen <i>da</i> , <i>weil</i> , <i>dass</i> an allen subordinierenden Konjunktionen im Fach Geschichte im Jahrgangsvergleich.....	372
Abbildung 51: Anteil <i>ich</i> , <i>es</i> , <i>wir</i> an allen Personalpronomen in der 7. Jahrgangsstufe im Fächervergleich	384

Abbildung 52: Anteil <i>ich</i> , <i>es</i> , <i>wir</i> an allen Personalpronomen in der 9. Jahrgangsstufe im Fächervergleich	385
Abbildung 53: Anteil <i>ich</i> , <i>es</i> , <i>wir</i> an allen Personalpronomen in der 12. Jahrgangsstufe im Fächervergleich.....	386
Abbildung 54: Die Praktiken des Argumentierens in den Fächern <i>Deutsch, Biologie und Geschichte</i>	413

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Überblick über monologische und dialogische Konzeptualisierungen des Argumentierens	39
Tabelle 2: Überblick über Vertreter*innen eines weiten bzw. engen Argumentationsverständnisses	44
Tabelle 3: Darstellung des Zusammenhangs von bildungssprachlichen Merkmale und ihren Funktionen nach Feilke (2012b: 9)	60
Tabelle 4: Horizontale Gliederung der Fächer nach Kniffka/Roelcke (2016: 90-91)	62
Tabelle 5: Vergleich der Ansätze von Thürmann/Vollmer (2017) mit Feilke (2014)	67
Tabelle 6: Studien zum schriftlichen Argumentieren im Fach Deutsch	92
Tabelle 7: Übersicht der analysierten Textprozeduren nach Ehrig (2021: 96)	115
Tabelle 8: Aufgabenstellung zum Begründen und Erklären von Husemann (2020)	163
Tabelle 9: Erste Variante eines Analyserasters zur Beschreibung literaler Ereignisse.....	184
Tabelle 10: Möglichkeiten einer täterabgewandten Darstellung in Aktivsätzen nach Granzow-Emden 2013: 164.....	206
Tabelle 11: Analyse der externen Textmerkmale	208
Tabelle 12: Analyse der internen Merkmale	209
Tabelle 13: Personenbezogene Daten der Lehrkräfte	217
Tabelle 14: Klassen-/Unterrichtsbezogene Daten	218
Tabelle 15: Personenbezogene Daten der Schüler*innen.....	220
Tabelle 16: Stichprobengrößen.....	221
Tabelle 17: Stichprobe Lehrwerke und Aufgaben im Fach Deutsch	222
Tabelle 18: Stichprobe Lehrwerke und Aufgaben im Fach Biologie	223
Tabelle 19: Stichprobe Lehrwerke und Aufgaben im Fach Geschichte	223
Tabelle 20: Themenverteilung im Fach Deutsch 7. Jahrgangsstufe	224
Tabelle 21: Themenverteilung im Fach Geschichte in der Oberstufe	225
Tabelle 22: Operatoren in den Lehrer*innenaufgaben	226
Tabelle 23: Analyse der externen und internen Textmerkmale.....	231
Tabelle 24: Absoluter und Prozentualer Anteil an WAS im Lehrwerk DE7 ..	245
Tabelle 25: Prozentualer Anteil der Anlässe bei den häufigsten Operatoren DE7	246
Tabelle 26: Absoluter und Prozentualer Anteil an WAS im Lehrwerk DE9 ..	247
Tabelle 27: Prozentualer Anteil der Anlässe bei den häufigsten Operatoren DE9	247
Tabelle 28: Absoluter und Prozentualer Anteil an WAS im Lehrwerk DE12	248
Tabelle 29: Prozentualer Anteil der Anlässe bei den häufigsten Operatoren DE12	249

Tabelle 30: WAS im Lehrwerk 7. Jahrgangsstufe Biologie	250
Tabelle 31: Prozentualer Anteil der Anlässe bei den häufigsten Operatoren BIO7	250
Tabelle 32: Belege für strittiger Sachverhalt [-explizit] im Lehrwerk 7 Biologie	251
Tabelle 33: WAS im Lehrwerk 9. Jahrgangsstufe Biologie	252
Tabelle 34: Prozentualer Anteil der Anlässe bei den häufigsten Operatoren BIO9	252
Tabelle 35: WAS im Lehrwerk 12. Jahrgangsstufe Biologie	252
Tabelle 36 : Prozentualer Anteil der Anlässe bei den häufigsten Operatoren BIO12	253
Tabelle 37: WAS im Lehrwerk 7 Geschichte	254
Tabelle 38: Prozentualer Anteil der Anlässe bei den häufigsten Operatoren GE7	255
Tabelle 39: WAS im Lehrwerk 9 Geschichte	255
Tabelle 40: Prozentualer Anteil der Anlässe bei den häufigsten Operatoren GE9	256
Tabelle 41: WAS im Lehrwerk 12 Geschichte	256
Tabelle 42: Prozentualer Anteil der Anlässe bei den häufigsten Operatoren GE12	257
Tabelle 43: Absolute Häufigkeitsverteilung der Funktionen erkennen und überzeugen in den Aufgabenstellungen des Lehrwerks für die 7. Jahrgangsstufe im Fach Deutsch	260
Tabelle 44: Belege für implizite Überzeugungsfunktion 7. Jahrgangsstufe Deutsch	261
Tabelle 45: Operatoren mit Überzeugen [-explizit] in DE7	261
Tabelle 46: WOZU Lehrwerk 9. Jahrgangsstufe Deutsch	262
Tabelle 47: Belege für die implizite Überzeugungsfunktion	263
Tabelle 48: Operatoren mit impliziter Überzeugungsfunktion DE9	263
Tabelle 49: Operatoren mit impliziter Überzeugungsfunktion DE12	265
Tabelle 50: Prozentualer Anteil der WOZU-Kategorien erkennen und überzeugen in den Lehrwerken Deutsch	266
Tabelle 51: Prozentualer Anteil der WOZU-Kategorien erkennen und überzeugen in den Lehrwerken Biologie	266
Tabelle 52: Prozentualer Anteil der WOZU-Kategorien erkennen und überzeugen in den Lehrwerken Geschichte	267
Tabelle 53: Prozentualer Anteil der FÜR WEN-Kategorien in den Lehrwerken für das Fach Deutsch	269
Tabelle 54: Prozentualer Anteil der FÜR WEN-Kategorien in den Lehrwerken für das Fach Biologie	271
Tabelle 55: Prozentualer Anteil der FÜR WEN-Kategorien in den Lehrwerken für das Fach Geschichte	272
Tabelle 56: Vergleich der prozentualen Anteile der häufigsten Operatoren in den Lehrwerken der 7. Jahrgangsstufe	274

Tabelle 57: Vergleich der prozentualen Anteile der häufigsten Operatoren in den Lehrwerken der 9. Jahrgangsstufe	275
Tabelle 58: Vergleich der prozentualen Anteile der häufigsten Operatoren in den Lehrwerken der Oberstufe	276
Tabelle 59: Prozentualer Anteil der Kategorie Strittiger Sachverhalt [+explizit/explicit] an den Aufgabenstellungen	277
Tabelle 60: Prozentualer Anteil der Funktion Erkennen in den Aufgabenstellungen	277
Tabelle 61: Prozentualer Anteil der Adressatenorientierung [+explizit/-explizit] in den Aufgabenstellungen	278
Tabelle 62: Prozentualer Anteil unspezifischer Aufgabenstellungen hinsichtlich der Medialität in Lehrwerken für das Fach Deutsch.....	279
Tabelle 63: Prozentualer Anteil unspezifischer Aufgabenstellungen hinsichtlich der Medialität in Lehrwerken für das Fach Biologie	280
Tabelle 64: Prozentualer Anteil unspezifischer Aufgabenstellungen hinsichtlich der Medialität in Lehrwerken für das Fach Geschichte	281
Tabelle 65: Prozentualer Anteil an unspezifischen Aufgabenstellungen hinsichtlich der Textmerkmale im Fach Deutsch.....	284
Tabelle 66: Zusammenfassung Argumentieren im Lehrwerk DE9	287
Tabelle 67: Prozentualer Anteil an unspezifischen Aufgabenstellungen hinsichtlich der Textmerkmale im Fach Biologie	289
Tabelle 68: Operatoren Stellung nehmen, Beurteilen, Bewerten, Diskutieren/Erörtern in Biologielehrwerken.....	292
Tabelle 69: Prozentualer Anteil an unspezifischen Aufgabenstellungen hinsichtlich der Textmerkmale im Fach Geschichte	293
Tabelle 70: Absolute Anzahl von Hinweisen zu Mustern und sprachlichen Mitteln im Lehrwerk 7. Jahrgangsstufe Deutsch	301
Tabelle 71: Explizite Thematisierung der Textsorte, des Textmusters und von SMP in DE9.....	302
Tabelle 72: Explizite Thematisierung des Textmusters und Beschreibung der Textsorte DE9	302
Tabelle 73: Muster und sprachliche Mittel im Lehrwerk 9. Jahrgangsstufe Deutsch.....	303
Tabelle 74: Absolute Häufigkeit der Textmuster in Lehrwerken Biologie	307
Tabelle 75: Analyse der Aufgabenstellungen von DE7_Buchholz	313
Tabelle 76: Analyse der Aufgabenstellung von DE9_Nordhorn	316
Tabelle 77: Analyse der Aufgabenstellung von DE12_Gifhorn	317
Tabelle 78: Zusammenfassung Wissensstand, Wissensstatus und Funktion in den Lehrer*innenaufgaben im Fach Deutsch	319
Tabelle 79: Analyse der Aufgabenstellung von BIO7_Wolfsburg	321
Tabelle 80: Analyse der Aufgabenstellung von BIO9_Meppen.....	322

Tabelle 81:	Analyse der Aufgabenstellung von BIO12_Emden und BIO12_Papenburg	322
Tabelle 82:	Zusammenfassung Wissensstand, Wissensstatus und Funktion in den Lehrer*innenaufgaben im Fach Biologie	324
Tabelle 83:	Analyse der Aufgabenstellung von GE7_Lohne	325
Tabelle 84:	Analyse der Aufgabenstellung von GE9_Garbsen	326
Tabelle 85:	Analyse der Aufgabenstellungen von GE12_Lingen	327
Tabelle 86:	Zusammenfassung Wissensstand, Wissensstatus und Funktion in den Lehrer*innenaufgaben im Fach Geschichte ..	328
Tabelle 87:	Beispieltext H12Gw16, Index 38-43	331
Tabelle 88:	Analyseschritte bei der Analyse der internen Textmerkmale...	331
Tabelle 89:	Zusammenfassung externer Merkmale der Lehrer*innenaufgaben im Fach Deutsch	335
Tabelle 90:	Wortanzahl und Noten im Fach Deutsch 7. Jahrgangsstufe ...	336
Tabelle 91:	Textbeispiel S7Dw9 Fach Deutsch 7. Jahrgangsstufe, Index 8-11	337
Tabelle 92:	Textbeispiel S7Dw9 Fach Deutsch 7. Jahrgangsstufe, Index 12-15	337
Tabelle 93:	Textbeispiel S7Dw9 Fach Deutsch 7. Jahrgangsstufe, Index 18-20	338
Tabelle 94:	Textbeispiel S7Dw9 Fach Deutsch 7. Jahrgangsstufe, Index 27-35	338
Tabelle 95:	Wortanzahl und Noten im Fach Deutsch 9. Jahrgangsstufe ...	339
Tabelle 96:	Textbeispiel A9Dw20 Fach Deutsch 9. Jahrgangsstufe, Index 12-48	339
Tabelle 97:	Wortanzahl und Noten im Fach Deutsch 12. Jahrgangsstufe .	341
Tabelle 98:	Textbeispiel A12Dw7 Fach Deutsch 12. Jahrgangsstufe, Index 1-70	342
Tabelle 99:	Zusammenfassung externer Merkmale der Lehrer*innenaufgaben im Fach Biologie	345
Tabelle 100:	Wortanzahl und Punkte im Fach Biologie 7. Jahrgangsstufe ..	345
Tabelle 101:	Beispieltext J7Bw11 Fach Biologie, Index 1-5	346
Tabelle 102:	Beispieltext J7Bw11 Fach Biologie, Index 6-27	346
Tabelle 103:	Wortanzahl und Punkte im Fach Biologie 9. Jahrgangsstufe ..	348
Tabelle 104:	Beispieltext R9Bw15 im Fach Biologie, Index 1-24	349
Tabelle 105:	Beispieltext R9Bm5 Fach Biologie, Index 1-14	351
Tabelle 106:	Wortanzahl und Punkte im Fach Biologie 12. Jahrgangsstufe	351
Tabelle 107:	Beispieltext J12BPw3 Fach Biologie, Index 1-24	352
Tabelle 108:	Beispieltext T12Bw3 Fach Biologie, Index 1-14	353
Tabelle 109:	Beispieltext A12Bw1 im Fach Biologie, Index 1-10	354
Tabelle 110:	Zusammenfassung der externen Merkmale der Lehrer*innenaufgaben im Fach Geschichte	355
Tabelle 111:	Wörteranzahl und Punkte im Fach Geschichte 7. Jahrgangsstufe	355

Tabelle 112: Textbeispiel M7G2w20 Fach Geschichte, Index 2-6.....	356
Tabelle 113: Textbeispiel M7G2w20 Fach Geschichte, Index 7-15.....	357
Tabelle 114: Wörteranzahl und Punkte im Fach Geschichte	
9. Jahrgangsstufe	358
Tabelle 115: Beispieltext A9Gm13 Fach Geschichte, Index 1-21.....	359
Tabelle 116: Wortanzahl und Punkte im Fach Geschichte	
12. Jahrgangsstufe	360
Tabelle 117: Beispieltext D12Gw2 Fach Geschichte, Index 9-20 und	
Index 32-53.....	361
Tabelle 118: Beispiel Rechtserweiterung	363
Tabelle 119: Subjunkturen nach Fabricius-Hansen (2007).....	367
Tabelle 120: Anteil an subordinierenden Konjunktionen im Fach	
Deutsch im Jahrgangsvvergleich	369
Tabelle 121: Anteil an subordinierenden Konjunktionen im Fach	
Biologie im Jahrgangsvvergleich	370
Tabelle 122: Anteil an subordinierenden Konjunktionen im Fach	
Geschichte im Jahrgangsvvergleich	371
Tabelle 123: Prozentualer Anteil Adverbien an Wörtern insgesamt im	
Fach Deutsch	373
Tabelle 124: Prozentualer Anteil Adverbien an Wörtern insgesamt im	
Fach Biologie.....	373
Tabelle 125: Prozentualer Anteil Adverbien an Wörtern insgesamt im	
Fach Geschichte.....	374
Tabelle 126: Häufige Adverb-Types und Tokens in der 7. Jahrgangsstufe	
im Fächervvergleich	374
Tabelle 127: Adverb-Types und Tokens in der 9. Jahrgangsstufe im	
Fächervvergleich	375
Tabelle 128: Adverb-Types und Tokens in der 12. Jahrgangsstufe im	
Fächervvergleich	376
Tabelle 129: Anteil an <i>ich, du, es, wir, ihr, Sie</i> an Personalpronomen	
insgesamt im Fach Deutsch.....	378
Tabelle 130: Anteil an <i>mein, dein, euer, ihr</i> an Possessivpronomen	
insgesamt in Deutsch.....	379
Tabelle 131: Anteil an Indefinitpronomen an Pronomen insgesamt in	
Deutsch	379
Tabelle 132: Prozentualer Anteil von <i>ich, du, es, wir, ihr, Sie</i> an	
Personalpronomen insgesamt in Biologie	380
Tabelle 133: Prozentualer Anteil von <i>mein, dein, euer, ihr</i> an allen	
Possessivpronomen in Biologie	381
Tabelle 134: Prozentualer Anteil der Indefinitpronomen an allen	
Pronomen in Biologie.....	382
Tabelle 135: Anteil <i>ich, du, es, wir, ihr, Sie</i> an Personalpronomen	
insgesamt in Geschichte.....	382

Tabelle 136: Anteil von <i>mein, dein, euer, ihr</i> an Possessivpronomen insgesamt in Geschichte	383
Tabelle 137: Anteil von Indefinitpronomen an Pronomen insgesamt in Geschichte.....	383
Tabelle 138: Absolute Anzahl der Phrasen zur Positionierung im Fach Deutsch des 7. Jg.	387
Tabelle 139: Absolute Anzahl der Phrasen zur Positionierung im Fach Deutsch des 9. Jg.	387
Tabelle 140: Absolute Anzahl der Positionierungsphrasen im Fach Deutsch des 12. Jg.	387
Tabelle 141: Absolute Anzahl der Positionierungsphrasen im Fach Geschichte 7. Jg.	388
Tabelle 142: Absolute Anzahl der Positionierungsphrasen im Fach Geschichte 9. Jg.	388
Tabelle 143: Modalpartikel-Types und Tokens in der 7. Jahrgangsstufe im Fächervergleich	390
Tabelle 144: Modalpartikel-Types und Tokens in der 9. Jahrgangsstufe im Fächervergleich	390
Tabelle 145: Modalpartikel-Types und Tokens in der 12. Jahrgangsstufe im Fächervergleich	391
Tabelle 146: Konstruktion haben+zu+Infinitiv im Beispieltext A12Dw7	393
Tabelle 147: Prozentualer Anteil der Modalverben <i>sollen, können, wollen,</i> <i>müssen, lassen</i> und <i>sein</i> -Konstruktion an den Verbphrasen insgesamt im Fach Deutsch.....	394
Tabelle 148: Prozentualer Anteil der Modalverben <i>sollen, können, wollen,</i> <i>müssen, lassen</i> und <i>sein</i> -Konstruktion an den Verbphrasen insgesamt im Fach Biologie	395
Tabelle 149: <i>lassen</i> -Konstruktion im Text B9Bw20	395
Tabelle 150: Prozentualer Anteil der Modalverben <i>sollen, können, wollen,</i> <i>müssen, lassen</i> und <i>sein</i> -Konstruktion an den Modalverben insgesamt im Fach Geschichte	396
Tabelle 151: Modus in der 7. Jahrgangsstufe im Fächervergleich.....	397
Tabelle 152: Modus in der 9. Jahrgangsstufe	398
Tabelle 153: Modus in der 12. Jahrgangsstufe im Fächervergleich.....	398
Tabelle 154: Prozentualer Anteil der Modusformen in den Biologieaufgaben der 12. Jahrgangsstufe	399
Tabelle 155: Möglichkeiten einer täterabgewandten Darstellung in Aktivsätzen nach Granzow-Emden 2013: 164.....	399
Tabelle 156: Prozentualer Anteil Passiv an Verbphrasen insgesamt in den ver. Fächern und Jahrgangsstufen	400
Tabelle 157: Operatoren in den Fächern und Jahrgangsstufen.....	408

