

# WISSEN – KOMPETENZ – TEXT

Herausgegeben von Christian Efing, Britta Hufeisen  
und Nina Janich

Winnie-Karen Giera

## Alle argumentieren – Das Projekt *Fair Debattieren* *und Erörtern* in der Sekundarstufe I

22



PETER LANG

Das Projekt „Fair Debattieren und Erörtern“ (FDE) untersucht, wie mündliches Argumentieren die Fähigkeit zum schriftlichen Erörtern im Deutschunterricht fördert. Dafür wurde eine kontrollierte Interventionsstudie mit 355 Schüler:innen der 9. Jahrgangsstufe an Gymnasien und Nicht-Gymnasien durchgeführt. Die Studie testet die wechselseitige Beeinflussung von Debattier- und Erörterungskompetenz. Die Ergebnisse zeigen unterschiedliche Anwendungen beim Einsatz der Reihenfolgen Debattieren-Erörtern (DE) und Erörtern-Debattieren (ED).

**Winnie-Karen Giera** ist Juniorprofessorin für den Bereich *Deutschdidaktik im inklusiven Kontext/Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation (Sekundarstufe I)* an der Universität Potsdam. Ihr Forschungsinteresse ist die Förderung der Lese-, Schreib- und Debattierkompetenzen in inklusiven Lernsettings.

ISBN 978-3-631-92747-2



9 783631 927472

[www.peterlang.com](http://www.peterlang.com)

Alle argumentieren –  
Das Projekt *Fair Debattieren und Erörtern* in der Sekundarstufe I

# WISSEN – KOMPETENZ – TEXT

Herausgegeben von Christian Efing, Britta Hufeisen  
und Nina Janich

## Band 22

*Zu Qualitätssicherung und Peer Review  
der vorliegenden Publikation*

Die Qualität der in dieser Reihe erscheinenden Arbeiten wird vor der Publikation durch externe, von der Herausgeberschaft benannte Gutachter:innen im Double Blind Verfahren geprüft. Dabei sind die Autor:innen der Arbeit den Gutachter:innen während der Prüfung namentlich nicht bekannt; die Gutachter:innen bleiben anonym.

*Notes on the quality assurance  
and peer review of this publication*

Prior to publication, the quality of the work published in this series is double blind reviewed by external referees appointed by the editorship. The referees are not aware of the author's name when performing the review; the referees' names are not disclosed.

Winnie-Karen Giera

Alle argumentieren –  
Das Projekt *Fair Debattieren und  
Erörtern* in der Sekundarstufe I



**PETER LANG**

Berlin · Bruxelles · Chennai · Lausanne · New York · Oxford

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische  
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Diese Veröffentlichung wurde aus Mitteln der Universitätsbibliothek  
Potsdam für Open-Access-Monografien gefördert. /  
This publication was supported by funds for Open Access Monographs  
from the Potsdam University Library.

ISSN 1869-523X

ISBN 978-3-631-92747-2 (Print)

ISBN 978-3-631-92748-9 (E-PDF)

ISBN 978-3-631-92749-6 (E-PUB)

DOI 10.3726/b22921

© Winnie-Karen Giera, 2025

Verlegt durch Peter Lang GmbH, Berlin (Germany)

[info@peterlang.com](mailto:info@peterlang.com)

**PETER LANG**  
open



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung  
4.0 Internationalen Lizenz (CC-BY). Weitere Informationen:  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Diese Publikation wurde begutachtet.

[www.peterlang.com](http://www.peterlang.com)

*für Friedrich, Julius und Emilian*

*sowie*

*für alle Lehrer: innen, die alle Schüler:innen beim argumentativen  
Schreiben unterstützen wollen und nicht aufgeben*



## Abstract Deutsch

Das mündliche und schriftliche Abwägen von Argumenten eröffnet durch das simultane sprachliche und demokratische Handeln ergiebige Möglichkeiten, literale Kompetenzen und das Bestreben zur politischen und gesellschaftlichen Teilhabe bei Schüler:innen zu fördern (Achour/Höppner/Jordan 2020; Winkler 2005). Deshalb lässt sich der Einfluss des mündlichen Argumentierens auf die Fähigkeit zum Schreiben dialektischer Erörterungen im Deutschunterricht projizieren. Auf der Grundlage jenes Forschungsstandes wurde das Unterrichts- und Forschungsprojekt *Fair Debattieren und Erörtern* (FDE) konzipiert. Dabei handelt es sich um eine kontrollierte, quasi-experimentelle Interventionsstudie im Paneldesign in der Klassenstufe 9 an Gymnasien und Nicht-Gymnasien mit 355 Schüler:innen.

In diesem Kontext wird die übergeordnete und projektbetreffende Fragestellung untersucht, *wie (schrift-)sprachliche Kompetenzen von Schüler:innen im neunten Jahrgang durch zwei Unterrichtsreihen zu den Themen Debattieren und schriftliches Erörtern erfasst und weiterentwickelt werden können*. Die Studie untersucht die wechselseitige Beeinflussung der Debattierkompetenz einerseits und der Erörterungskompetenz andererseits. Im Ergebnis dieser kontrollierten Interventionsstudie zeigt sich, dass zwischen den Treatment-Reihenfolgen DE (Debattieren und Erörtern) versus ED (Erörtern dann Debattieren) Gruppenunterschiede zu finden waren. Zudem verbesserten sich beide Treatment-Gruppen im Interventionsverlauf signifikant zu der Kontrollgruppe. In der Follow-Up-Testung profitierte die Gruppe DE (erst Debattier-, dann Erörterungstraining) am nachhaltigsten.

## Schlüsselwörter

#Argumentation #Debatten #Erörterungen #JugendDebattiert #Sekundarschule #Interventionsstudie #Kompetenzen #Sprachförderung #Sprachbildung #InklusiveDeutschdidaktik #Textratings

## Abstract English

Through simultaneous linguistic and democratic action, the oral and written weighing of arguments opens up rich opportunities to promote literacy skills and the aspiration for political and social participation in students (Achour/Höppner/Jordan 2020; Winkler 2005). The influence of oral argumentation can therefore be projected onto the ability to write argumentative texts in German lessons. Based on that state of research, the teaching and research project *Fair Debating and Argumentative Writing* was designed. It is a controlled, quasi-experimental intervention study in panel design in grade 9 at High Schools and non-higher track schools with 355 students.

In this context, the central and project-based question of how the (written) language skills of ninth-grade students can be assessed and further developed through two series of lessons on debating and written discussion. The study examines the reciprocal influence of debating skills on the one hand and discussion skills on the other. The results of this controlled intervention study show that there were minimal group differences between the treatment sequences DE (debating and argumentative writing) versus ED (argumentative writing then debating). In addition, both treatment groups improved significantly over the course of the intervention compared to the control group. In the follow-up test, the DE group (first debating, then argumentative writing training) benefited the most in the long term.

## Keywords

#writing #argumentation #text ratings #struggling writers #srsd #language education #high school writing #intervention

## Zur Autorin

Winnie-Karen Giera: Die ehemalige Stipendiatin der *Stiftung Begabtenförderung berufliche Bildung* absolvierte 2013 ihren Master of Education mit den Unterrichtsfächern Deutsch und Politische Bildung. Sie promovierte an der Leuphana Universität in Lüneburg. Durch ihre zahlreichen Unterrichtsprojekte mit außerschulischen Institutionen erhielt sie 2017 als ausgebildete Lehrerin die brandenburgische Auszeichnung *Lehrerin des Jahres*. Zurück in der Wissenschaft wurde Winnie-Karen Giera im Februar 2021 zur Juniorprofessorin (Tenure Track) für *Deutschdidaktik im inklusiven Kontext/ Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation (Sekundarstufe I)* an der Universität Potsdam ernannt. Sie untersucht in Interventionsstudien die Förderung literaler Kompetenzen von Sekundarschüler:innen in inklusiven Lernsettings. Dabei analysiert sie sprachliche Performanzen der Jugendlichen in Mixed-Methods-Studien mit dem Design-Based-Research-Ansatz.

## Weitere Informationen zum Projekt

<https://www.uni-potsdam.de/de/inklusive-deutschdidaktik/forschung/forschungsprojekt-i-fair-debattien-und-eroertern>



## Kontakt

Universität Potsdam  
Philosophische Fakultät  
Institut für Germanistik  
Deutschdidaktik im inklusiven Kontext/Förderschwerpunkt Sprache  
und Kommunikation (Sekundarstufe I)  
Am Neuen Palais 10  
14469 Potsdam  
E-Mail: [winnie-karen.giera@uni-potsdam.de](mailto:winnie-karen.giera@uni-potsdam.de)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8485-8570>



# Inhaltsverzeichnis

---

<b>Abkürzungsverzeichnis</b> .....	17
<b>1 Einleitung</b> .....	19
<b>2 Theoretischer Hintergrund</b> .....	25
2.1 Text – Textum .....	25
2.1.1 Die Herkunft des Textbegriffs .....	26
2.1.2 Wann ist ein Text ein Text? .....	27
2.1.3 Über Textmuster, Textsorten & Textprozeduren .....	30
2.1.4 Über Textfunktionen und Vertextungsmuster .....	32
2.1.5 Zusammenfassung .....	32
2.2 Argumentieren – Argumentation – Argument .....	33
2.2.1 Vom Argument zum Argumentieren .....	35
2.2.2 Argumentationsschemata .....	37
2.2.3 Gleichgeordnete vs. untergeordnete Argumente .....	39
2.2.4 Argumente widerlegen .....	41
2.2.5 Die Disputation als Argumentationsübung .....	44
2.2.6 Zusammenfassung .....	45
2.3 Mündliches Argumentieren in der Sekundarstufe	
I am Beispiel des Debattierens .....	46
2.3.1 Argumentationskompetenz im Rahmen der Demokratiebildung an Schulen .....	47
2.3.2 Schulisches Debattieren am Beispiel des Formats Jugend Debattiert .....	48

2.3.3	Durch das Debattieren nach Jugend Debattiert literale Kompetenzen fördern .....	58
2.3.4	Das Debattieren im Schulcurriculum .....	62
2.4	Schriftliches Argumentieren in der Sekundarstufe I am Beispiel des Erörterns .....	68
2.4.1	Argumentative Schreibkompetenz .....	69
2.4.2	Schriftliches Erörtern .....	71
2.4.3	Schriftliches Erörtern mithilfe des SRSD-Ansatzes .....	74
2.4.4	Schriftliches Erörtern im Schulcurriculum .....	80
2.5	Studien zum (hoch-)schulischen Argumentieren .....	82
2.5.1	Studien im Primarschulbereich .....	82
2.5.2	Studien in der Sekundarstufe I .....	83
2.5.3	Studien in der gymnasialen Oberstufe .....	84
2.6	Zwischenfazit .....	86
2.7	Untersuchungsidee .....	87
2.8	Fragestellungen und Hypothesen .....	90
<b>3</b>	<b>Forschungsdesign &amp; Methoden</b> .....	<b>93</b>
3.1	Methodische Konzepte .....	93
3.1.1	DBR-Studie .....	93
3.1.2	Empirische Studie .....	96
3.1.3	Mixed-Methods-Studie .....	97
3.1.4	Digitale Erhebung mit der Software Gorilla.SC .....	99
3.1.5	Feldstudie .....	100
3.1.6	Two-Panel-Design .....	101
3.1.7	Langzeitstudie .....	102
3.2	Stichprobe .....	102
3.3	Testinstrumente für die vier Testungen .....	106
3.3.1	Schreibaufgabe A für den Pretest .....	107
3.3.2	Schreibaufgabe B für den Zwischentest .....	109
3.3.3	Schreibaufgabe C für den Posttest .....	110
3.3.4	Schreibaufgabe D für den Follow-up-Test .....	111
3.3.5	Messung der Debattierkompetenz mithilfe von Streitfragen .....	113
3.3.6	Leitfragen zu den Reflexionssitzungen .....	115
3.3.7	Einsatz von Fragebögen .....	116

3.4	Interventionsverlauf zwischen den Testungen .....	117
3.4.1	Debattieren Phase 1 – Debattieren probieren .....	124
3.4.2	Debattieren Phase 2 – Zum Punkt kommen .....	128
3.4.3	Debattieren Phase 3 – Aufeinander eingehen .....	131
3.4.4	Debattieren Phase 4 – Schlüsse ziehen .....	134
3.4.5	Debattieren Phase 5 – Voraussetzungen klären .....	137
3.4.6	Debattieren Phase 6 – Debatte trainieren .....	139
3.4.7	Erörtern Phase 1 – Hintergrundwissen aktivieren .....	141
3.4.8	Erörtern Phase 2 – Diskutieren .....	145
3.4.9	Erörtern Phase 3 – Modellieren .....	148
3.4.10	Erörtern Phase 4 – Memorieren .....	152
3.4.11	Erörtern Phase 5 – Unterstützen .....	154
3.4.12	Erörtern Phase 6 – Üben .....	155
3.5	Datenerhebung & Datenaufbereitung .....	157
3.5.1	Zeitlicher Rahmen der Datenerhebung .....	157
3.5.2	Daten mithilfe von Schreibaufgaben erheben und aufbereiten .....	158
3.5.3	Daten während des Debattierens erheben und aufbereiten .....	163
3.5.4	Daten der Reflexionssitzungen erheben und aufbereiten .....	165
3.5.5	Daten der Feedbackbögen erheben und aufbereiten .....	166
3.6	Datenauswertung der einzelnen Testinstrumente .....	167
3.6.1	Schreibprozess- und -produktanalysieren .....	167
3.6.2	Debattierdaten analysieren .....	169
3.6.3	Reflexionsdaten der Coaches analysieren .....	169
3.6.4	Daten der Feedbackbögen analysieren .....	170
<b>4</b>	<b>Ergebnisse .....</b>	<b>173</b>
4.1	Zentrale Ergebnisse aus dem Untersuchungsbereich <i>Debattieren</i> .....	173
4.2	Zentrale Ergebnisse aus dem Untersuchungsbereich <i>Schriftliches Erörtern</i> .....	176
4.2.1	Anzahl nicht adäquater/fehlender Texte .....	178
4.2.2	Gesamteindruck, Sprachsystematik und Sprachpragmatik .....	178

4.2.3	Anzahl der Wörter im Text/Anzahl der Wörter im Schreibplan .....	179
4.2.4	Zeit im Schreibfeld und im Schreibplan .....	180
4.2.5	Anzahl der Wechsel zwischen Schreibfeld und Schreibplan .....	181
4.2.6	Betrachtung einzelner Schüler:innen im Längsschnitt .....	182
4.2.7	Entwicklung von TP1 zu TP2 (nach erster Intervention) .....	185
4.2.8	Entwicklung von TP2 zu TP3 (nach zweiter Intervention) .....	186
4.2.9	Entwicklung von TP3 zu TP4 .....	186
4.2.10	Zusammenfassung der Ergebnisse (Schreibkompetenz) .....	186
4.2.11	Entwicklung Fallbeispiel Schüler:in A .....	187
4.2.12	Entwicklung Fallbeispiel Schüler:in B .....	193
4.2.13	Entwicklung Fallbeispiel Schüler:in C .....	199
4.2.14	Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Fallbeispielen .....	206
4.3	Zentrale Ergebnisse aus den wöchentlichen Reflexionen der teilnehmenden Coaches .....	208
4.3.1	Debattieren Phase 1 – Debattieren probieren .....	208
4.3.2	Debattieren Phase 2 – Zum Punkt kommen .....	208
4.3.3	Debattieren Phase 3 – Aufeinander eingehen .....	209
4.3.4	Debattieren Phase 4 – Schlüsse ziehen .....	210
4.3.5	Debattieren Phase 5 – Voraussetzungen klären .....	211
4.3.6	Debattieren Phase 6 – Debatte trainieren .....	212
4.3.7	Zusammenfassung der Reflexionen zur Debattierreihe .....	213
4.3.8	Erörtern Phase 1 – Hintergrundwissen aktivieren .....	215
4.3.9	Erörtern Phase 2 – Diskutieren .....	215
4.3.10	Erörtern Phase 3 – Modellieren .....	216
4.3.11	Erörtern Phase 4 – Memorieren .....	216
4.3.12	Erörtern Phase 5 – Unterstützen .....	217
4.3.13	Erörtern Phase 6 – Üben .....	218
4.4	Feedback der Schüler:innen .....	219
4.4.1	Feedback „Ich habe mich aktiv an dem Projekt beteiligt.“ .....	220

4.4.2	Feedback „Das Projekt war insgesamt gut strukturiert.“	220
4.4.3	Feedback „Die einzelnen Projektstunden waren gut strukturiert“	221
4.4.4	Feedback „Das Projekt ging insgesamt zu lange.“	222
4.4.5	Feedback „Das Projekt war insgesamt zu kurz.“	222
4.4.6	Feedback „Die Länge des Projekts war angemessen.“	223
4.4.7	Feedback „Ich konnte den Arbeitsanweisungen gut folgen“	224
4.4.8	Feedback „Auf meine Fragen wurde seitens der Betreuenden eingegangen“	224
4.4.9	Feedback „Ich habe bei Bedarf Unterstützungsangebote erhalten“	225
4.4.10	Feedback „Die Inhalte des Projekts waren für mich interessant“	226
4.4.11	Feedback „Durch das Projekt habe ich über mich selbst nachgedacht“	227
4.4.12	Feedback „Durch das Projekt weiß ich nun viel über das Thema.“	228
4.4.13	Feedback „Ich habe durch das Projekt viele neue Übungen kennengelernt“	229
4.4.14	Feedback „Ich habe mich aktiv an der Gruppenarbeit beteiligt“	230
4.4.15	Feedback „Ich habe mich in der Gruppenarbeit wohlfühlt“	231
4.4.16	Feedback „Ich fühle mich als gleichberechtigter Teil der Gruppe“	232
4.4.17	Feedback „Ich kann das Projekt anderen Jugendlichen weiterempfehlen“	233
4.4.18	Feedback „Wenn das Projekt wiederholt ...“	234
4.4.19	Feedback „Dieser Moment hat mich im Projekt am meisten begeistert.“	234
4.4.20	Feedback „Das möchte ich noch sagen“	234
4.4.21	Zusammenfassung der Schüler:innenbefragung	235
4.4.22	Zusammenfassung der Reflexionen zur Erörterungsreihe	235

<b>5 Diskussion &amp; Fazit</b> .....	237
5.1 Fachwissenschaftliche und Fachdidaktische Diskussion der Ergebnisse .....	237
5.1.1 Erste Fragestellung – Debattieren .....	237
5.1.2 Zweite Fragestellung – Erörtern .....	239
5.1.3 Dritte Fragestellung – Interventionsablauf .....	244
5.1.4 Vierte Fragestellung – Einflüsse des Debattierens .....	246
5.2 Kritische Reflexion der Studie .....	248
5.3 Implikationsmöglichkeiten im schulischen Feld .....	252
5.4 Fazit .....	255
5.5 Epilog .....	259
 <b>Literaturverzeichnis</b> .....	 263
 <b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	 283
 <b>Tabellenverzeichnis</b> .....	 287

# Abkürzungsverzeichnis

---

Abb.	Abbildung
AU	Ausdrucksvermögen
c	Code
con.	contra
DBR	Design-Based-Research
DE	Debattieren und Erörtern
DPACK	Digitality-related Pedagogical Knowledge and Content Knowledge
EA	Einzelarbeit
ebd.	ebenda
ED	Erörtern und Debattieren
EL	Einleitung
EÖ	Erörterung
EWH	Erwartungshorizont
F	Folienseite
FDE	Fair Debattieren und Erörtern
GA	Gruppenarbeit
GE	Gesprächsfähigkeit
ggf.	gegebenenfalls
H	Handout
HT	Hauptteil
ISQ	Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V.
JD	Jugend debattiert
k	Kodierung
KG	Kontrollgruppe

## ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

KI	Künstliche Intelligenz
LK	Lehrkraft
M	Materialien/Medien
MAX	Stufe 6 (höchste Stufe)
MBJS	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
MIN	Stufe 1 (niedrigste Stufe)
Min. &'	Minute
MSA	Mittlerer Schulabschluss
o. S.	ohne Seite
PA	Partner:innenarbeit
PPP	Power-Point-Präsentation
SA	Sachkenntnis
SenBJF	Senatsverwaltung Berlin
SRSD	Self-regulated Strategy Development
SuS	Schüler:innen
TP1	Pretest
TP2	Zwischentest
TP3	Posttest
TP4	Follow-up-Test
UE	Überzeugungskraft
ZS	Zeichensetzung

# 1 Einleitung

---

*„Wer nicht schulsprachlich schreiben kann, ist in allen Fächern – auch bei inhaltlich durchaus richtigen Antworten – in der Bewertung benachteiligt, auch weil der Anteil der schriftlichen Leistungen an der Gesamtbewertung enorm hoch ist.“*

(NEUMANN 2010: 14)

Wie kann Bildungsgerechtigkeit vermittelt werden? Wie schaffen wir als Pädagog:innen ein Lernklima, das Lernen mit allen auch möglich macht? Wie sollten Lernsettings inklusiver – für alle Schüler:innen – gestaltet werden, damit Bildungsabschlüsse von allen erreicht werden können? Diese Fragen beschäftigen mich in der Doppelrolle als Lehrerin und Wissenschaftlerin. Ein zentrales Ziel der inklusiven Deutschdidaktik ist es daher, Schüler:innen der Sekundarstufe I durch die Vermittlung literaler Kompetenzen den Zugang zu Bildungsabschlüssen zu ermöglichen und dadurch Bildungsgerechtigkeit zu erzielen (OECD 2021; Neumann 2010; Stanat/Rauch/Segeritz 2010).

Schreiben ist eine Schlüsselqualifikation, die sowohl für den akademischen als auch beruflichen Weg eine Notwendigkeit darstellt (Abraham/Frederking 2017: 70; Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 23; European Union 2006: o.S.). Am Ende des zehnten Schuljahres durchlaufen alle Schüler:innen in Deutschland im Fach Deutsch eine Prüfung, um den Mittleren Schulabschluss (MSA) zu erlangen. Dieser ist notwendig, um in der Sekundarstufe II entweder eine Ausbildung oder die Abiturvorbereitung zu beginnen. In Brandenburg und Berlin ist diese Prüfung einheitlich. Sie umfasst 180 Minuten und stellt neben den Fächern Mathematik und Englisch die längste schriftliche Prüfung dar – eine Herausforderung für viele Schüler:innen, wenn diese sich nicht 180 Minuten konzentrieren können (u.a. MBJS/SenBJF 2013a; 2013b; 2017a; 2017b). Inhalt dieser Prüfung sind zunächst Aufgaben, um die Lesekompetenz zu literarischen und zu sachlich-informativen Texten zu messen, es folgen mehrere diskontinuierliche Texte, die ausgewertet werden sollen, zudem werden die Rechtschreibung und das Rechtschreibwissen getestet und

zum Schluss steht die Schreibaufgabe an. Diese war in den letzten 15 Jahren eine dialektische Erörterung in den Bundesländern Berlin und Brandenburg (ebd.). Unter *Erörtern* wird in dieser Studie eine freie (also textungebundene) Erörterung verstanden, die sowohl Pro- als auch Contraargumente einbezieht (Merz-Grötzsch 2010: 205). Andere Bezeichnungen sind „kontroverse Erörterung“ (Fix 2008: 104) oder „Pro-Contra-Erörterung“ (Spiegel 2019: 76).

In meiner Schulpraxis habe ich gemerkt, dass gerade gering literarisierte Schüler:innen (*struggling writers*) diese Aufgabe ausließen oder nur rudimentär erfüllten. Das führte zum Problem, dass viele Punkte zum Erreichen einer besseren Note fehlten. Noch in der Schulpraxis als Lehrerin suchte ich daraufhin nach einer Lösung. Durch eine Lehrer:innenfortbildung von *Jugend debattiert* (JD) verknüpfte ich das Debattieren mit dem dialektischen Erörtern. In den Folgejahren konnte ich sehen, dass daraufhin niemand mehr die Schreibaufgabe ausließ, und selbst schwächere sowie demotivierte Schreiber:innen beim Debattieren aufblühten und ihre Erkenntnisse zu Papier brachten.

Nun sind solche Beobachtungen aus einer subjektiven Perspektive weit entfernt von der Empirie. Dafür ist ein Forschungssetting auf einem höheren wissenschaftlichen Niveau erforderlich, um die Effekte der Intervention in den Schreibprodukten der Schüler:innen kontrolliert nachzuweisen. Somit ergab sich die Forschungsidee. Als Wissenschaftlerin konnte ich solch eine Studie planen, durchführen, auswerten, in diesem Buch verarbeiten sowie nun mit Ihnen teilen. Aus dieser Idee entstand die Langzeitstudie *Fair Debattieren und Erörtern* (kurz FDE) für Neuntklässler:innen. Ziel des Projekts ist es, dass alle Schüler:innen ein Jahr vor der Prüfung lernen, zu einer Streitfrage zu debattieren und dialektisch zu erörtern, damit sie diese Kompetenzen, nicht nur für ihre MSA-Prüfung, sondern auch darüber hinaus im privaten und späteren beruflichen Umfeld, nutzen können. Schüler:innen mit geringen und stark ausgebauten literalen Kompetenzen sollen gleichermaßen gefördert werden. Die übergeordnete Fragestellung des Projekts lautet daher (s. Kap. 2.7 Forschungsfragen und Hypothesen):

*Wie können (schrift-)sprachliche Kompetenzen von Schüler:innen im neunten Jahrgang durch zwei Unterrichtsreihen zu den Themen Debattieren und schriftliches Erörtern erfasst und weiterentwickelt werden?*

Dies ist eine gemeinsam entwickelte Frage aus einem Team an Lehrkräften in der Schulpraxis und dem Lehrstuhlteam an der Universität und löste den

Forschungsprozess dieser vorliegenden Studie aus. Daraus resultierten vier abgeleitete Forschungsfragen:

F<sub>1</sub>: Auf welcher Kompetenzstufe können teilnehmende Schüler:innen von nicht-gymnasialen Schulen am Ende der Unterrichtsreihe (Treatment D) debattieren?

F<sub>2</sub>: Wie entwickelt sich die Schreibkompetenz der teilnehmenden Schüler:innen anhand der holistischen, analytischen Textqualität sowie der Textlänge in den dialektische Erörterungen im Laufe des Unterrichtprojektes Fair Debattieren und Erörtern?

F<sub>3</sub>: Welcher Interventionsablauf (Treatment DE oder ED) führt zu der nächsten Kompetenzstufe des dialektischen Erörterns?

F<sub>4</sub>: Inwiefern sind die Effekte des Debattierens (Treatment D) auf das Schreibprodukt dialektische Erörterung zurückzuführen?

Somit untersucht die vorliegende Studie die Dependenz der Debattierkompetenz (Unterrichtsreihe/Treatment D) einerseits und der Erörterungskompetenz andererseits (Unterrichtsreihe/Treatment E). Im Rahmen der Studie habe ich mit meinem Team von November 2021 bis Mai 2022 inmitten der Corona-Pandemie parallel mit sechs Schulen und 17 Klassen gearbeitet. Sowohl Gymnasialklassen als auch nichtgymnasiale Klassen in Gesamt- und Oberschulen standen im Fokus der Untersuchung. In den drei nicht-gymnasialen Schulen arbeiteten wir mit inklusiven Lerngruppen. Das heißt, dass Schüler:innen mit und ohne Förderschwerpunkten im Sinne der Inklusionsdefinition gemeinsam lernen:

Jeder Mensch hat ein Recht auf „Inklusion“, also darauf, ein gleichberechtigter Teil der Gesellschaft zu sein. [...] Inklusion bedeutet, dass kein Mensch ausgeschlossen, ausgegrenzt oder an den Rand gedrängt werden darf. Als Menschenrecht ist Inklusion unmittelbar verknüpft mit den Ansprüchen auf Freiheit, Gleichheit und Solidarität (Deutsches Institut für Menschenrechte 2012).

Die Unterrichtsreihen wurden sowohl innerhalb des Lehrstuhlteams als auch mit den Landestrainer:innen von Jugend debattiert (kurz JD) und Lehrkräften entwickelt sowie nach der Intervention reflektiert. Des Weiteren wurde für weitere Studien die Durchführung im Unterricht iterativ nach wöchentlichen

Reflexionen mit den teilnehmenden Coaches für weitere Zyklen nach dem Projekt angepasst. Die Datenerhebung erfolgte im Mixed-Methods-Ansatz sowohl quantitativ als auch qualitativ.

In diesem Buch soll der Fokus auf die quantitative und qualitative Auswertung des Projekts gelegt werden. Dabei wurde vorrangig die Schreibkompetenz von über 350 Schüler:innen mithilfe der digitalen Software Gorilla.Sc (Anwyl-Irvine/Massonnié/Flitton/Kirkham/Evershed 2020) und zu vier Messzeitpunkten in einer Langzeitstudie gemessen. 372 Schüler:innen nahmen insgesamt am Projekt teil, nicht von allen Erziehungsberechtigten lagen Einverständniserklärungen vor. Schüler:innen ohne Einverständniserklärung konnten ihre Daten nach den vier Screeningterminen nicht mit der Universität zu Forschungszwecken teilen. Alle Schüler:innen verfassten jedoch ihre dialektischen Erörterungen an einem digitalen Endgerät. Diese wurden teilweise vom Lehrstuhl gestellt, wenn die Schulen über nicht gut ausgestattete Computerräume verfügten. Des Weiteren konnte in einer weiteren Stichprobe in drei Klassen an nichtgymnasialen Schulen die Debattierkompetenz am Ende des Trainings gemessen werden. Zudem wurden die Reflexionen der universitären und in der Intervention teilnehmenden Coaches wöchentlich festgehalten und analysiert. Somit konnten auch ihre Rückmeldungen dazu beitragen, wie die entwickelten Unterrichtsreihen zum Erörtern und Debattieren von den Schüler:innen angenommen wurden. Am Ende des Projekts gaben die Interventionsschüler:innen in Form eines Fragebogens detailliertes Feedback, um diese Erkenntnisse mit den Schreib- und Debattiererergebnissen der Schüler:innen zu verknüpfen. Es ist die erste Forschungsarbeit, die Primärdaten zur Erfassung und geprüfte Materialien zur Förderung dialektischer Erörterungen aus dem Bundesland Brandenburg bereithält, und somit sowohl für Forschende als auch für (zukünftige) Lehrkräfte von Bedeutung sein wird.

Die vorliegende Arbeit ist in fünf Kapitel unterteilt:

1. *Einleitung*,
2. *Theoretischer Hintergrund* zu den Bereichen Text, Argumentation, mündliches und schriftliches Argumentieren in der Sekundarstufe I sowie mit einem Zwischenfazit, der Untersuchungsidee und den dazugehörigen Fragestellungen und Hypothesen,

3. *Forschungsdesign & Methoden* mit den Erläuterungen der Stichprobe, Testinstrumenten, dem Ablauf der Intervention als zwei Unterrichtsreihen sowie der Datenerhebung, -aufbereitung sowie -auswertung,
4. *Ergebnisse* in den Teilbereichen Debattieren und schriftliches Erörtern,
5. *Diskussion & Fazit* mit einem Diskurs aus fachwissenschaftlicher und -didaktischer Perspektive, der kritischen Reflexion und schulischen Implikationsmöglichkeiten des Projektes.

Der Arbeit werden noch das Abkürzungs-, Literatur-, Abbildungs- sowie Tabellenverzeichnis zur besseren Orientierung angefügt. Die gesamten Unterrichtsmaterialien können als Open Educational Resources über die Universität Potsdam nach Registrierung auf der Plattform *OpenUP* abgerufen werden (s. Kap. 5.3). Dieses Buch ist eine Weiterentwicklung des nicht-veröffentlichten Ministeriumsberichts zum Projekt Fair Debattieren und Erörtern (Giera et al. 2022).



## 2 Theoretischer Hintergrund

---

*„Ein Text ist ein Gewebe aus Sätzen, der ‚Rote Faden‘ wird durch Kohäsionsmittel erzeugt und hält den Text zusammen.“*

(WINNIE-KAREN GIERA)

Im *zweiten Kapitel* wird der theoretische Hintergrund aufgezeigt. Dabei soll zunächst der *Text* als Begriff noch einmal erläutert werden, da dieser Begriff sowohl beim Debattieren als auch schriftlichen Erörtern eine Rolle spielt. Es bestehen verschiedene fachliche Zugänge zum Textbegriff. Dieser Logik folgt auch das zweite Unterkapitel. Sowohl das Argumentieren als auch die Argumentation und das Argument an sich sind je nach fachlicher Domäne unterschiedlich und sollen daher für diese Arbeit definiert werden. Anschließend folgt die Erläuterung der curricularen Bedingungen sowie die Darstellung des Forschungsstands zum mündlichen und schriftlichen Argumentieren in der Sekundarstufe I. Da in den beiden Unterrichtsreihen das Debattieren nach dem Ansatz von JD sowie Schreibaufgaben in Form dialektischer Erörterungen aus dem Prüfungskorpus Berlin/Brandenburg genutzt wurden, sollen dazu die Theorien aus den Bereichen Text, Argumentation sowie mündliches und schriftliches Argumentieren zugrunde gelegt werden. Das zweite Kapitel endet mit einem Zwischenfazit; die Untersuchungs idee mit den dazugehörigen Fragestellungen und Hypothesen schließt sich daran an.

### 2.1 Text – Textum

Die Sprache übernimmt eine kommunikative Funktion (Quasthoff/Heller 2014: 7), der Text ist dabei ein Produkt unserer Sprache und Mittel des Ausdrucks. Ein Text ist von der lateinischen Wortbedeutung her ein Gewebe – ein Gewebe aus Wörtern, Zeichen und Sätzen (Brinker 2010: 14; Koch/Oesterreicher 2008: 204; Ehlich 1994). Sowohl aus der Tradition der

Rhetorik als auch aus der Satzgrammatik wird ein Text jedoch differenziert betrachtet, was im Folgenden zunächst kurz erläutert wird. Des Weiteren werden die Kriterien eines Textes sowie die Begriffe *Textmuster*, *Textsorten*, *Textprozeduren*, *Textfunktionen* und *Vertextungsmuster* definiert und anhand von Beispielen veranschaulicht. Diese Begriffe werden im Hauptteil der Arbeit verwendet.

### 2.1.1 Die Herkunft des Textbegriffs

In der Rhetorik der Antike wird der Text von der *Oratio* (Rede) abgeleitet, wie schon von den griechischen Philosophen Sokrates, Platon und Aristoteles (Giera 2020: 69). Erst das Niederschreiben der Rede ergab einen Text – quasi die *tote Rede* (Wolf 2009: 87–88).

Die Tradition der Satzgrammatik folgt einer anderen Logik. Im 16. Jahrhundert wird der Begriff *Text* als ein „sprachlicher Teil eines Musikstückes“ (Adamzik 2004: 33) oder als eine „Bild-Text-Einheit“ (ebd.) definiert. Seitdem stammt der Begriff *Text* vom *Texten* – eine textuelle Komposition zu einem Bild oder einem Musikstück (Giera 2020: 70).

Dabei sind beide Ströme nicht konträr, sondern finden ihren Ursprung in der Kunst: der Redekunst, der Bildkunst und der Musik. Nur wenige Menschen konnten im 16. Jahrhundert schreiben, weil es noch keine Schulbildung für alle Kinder gab. Somit war das schriftliche Texten lediglich einem kleineren Teil der Bevölkerung möglich, der über Schreibkompetenz und die damit verbundene Profession verfügte.

Prototypisch wird bei einem Text an etwas Schriftliches gedacht, jedoch kann ein Text medial mündlich als auch schriftlich sein (Giera 2020: 70; Söll/Hausmann 1985: 17–19; Koch/Oesterreicher 1985: 17; Schwitalla 1997: 17). Stilistisch hingegen kann zum Beispiel der medial mündliche Text konzeptionell schriftlich oder mündlich sein, umgekehrt gilt dies ebenso. Dem ersten Beispiel kann die Debatte zugeordnet werden. Die Debatte ist zwar medial mündlich, jedoch konzeptionell vom formalen Aufbau, den Redemitteln, dem Wortschatz schriftlich. Eine Chat-Nachricht im Handy ist zwar medial schriftlich, aber eher konzeptionell mündlich. Eine schriftliche Erörterung ist medial sowie konzeptionell schriftlich. Koch und Oesterreicher (2008: 201) bezeichnen dies als „Nähe-Distanz-Kontinuum“ (ebd.).

In dieser Arbeit wird der *integrative Textbegriff* sowohl für schriftliche Argumentationen in Form von dialektischen Erörterungen als auch für

mündliche Argumentationen in Form von Debatten verwendet (s. Kap. 2.2). Beide sprachlichen Realisierungen sind konzeptionell schriftlich und werden entweder medial mündlich (Debattieren) oder schriftlich (Erörterung) vollzogen.

### 2.1.2 Wann ist ein Text ein Text?

Ein Text muss weitere Kriterien erfüllen, um als *Text* bezeichnet zu werden. Dafür gibt es verschiedene Theorien und Zugangsweisen, die im Folgenden erläutert werden, allerdings ist schon jetzt anzumerken, dass die Textlinguistik über keinen einheitlichen Textbegriff verfügt (Adamzik 2004: 32; Linke/Nussbaumer/Portmann 2004: 242):

De Beaugrande und Dressler (1981: 3–6) stellen sieben Kriterien für eine Textualität auf: „Kohäsion“, „Kohärenz“, „Intentionalität“, „Akzeptabilität“, „Informativität“, „Situationalität“ und „Intertextualität“ (ebd.). Sandig (2006: 309) erweiterte diese noch um das Kriterium *Stil*. Diese acht Kriterien werden verwendet, um einen Text als *Text* zu identifizieren. Aus der Perspektive der Textlinguistik kann der Begriff *Text* sprachsystematisch, integrativ oder kommunikationsorientiert betrachtet werden:

Sprachsystematisch ist ein mündlicher oder schriftlicher Text eine „Folge von Sätzen“ (Brommer 2018: 65). Kommunikationsorientiert ist es eine „komplexe kommunikative Handlung“ (ebd.) und *integrativ* eine „prototypische Abfolge von Sprachhandlungen“ (Felder 2016: 34) mit „sprachliche[n] wie auch kommunikative[n] Einheiten“ (Brommer 2018: 65, [W.-K. Giera]). Alle drei Betrachtungsweisen sind nicht gänzlich trennscharf, heben jedoch die Unterschiede des sprachsystematischen und kommunikationsorientierten Textbegriffs hervor (Brinker 2010: 124). Eine Sprachhandlung kann z.B. das Debattieren sein. Da eine Debatte nach JD eine bestimmte Abfolge hat (s. Kap. 2.3.2). Der *integrative Textbegriff* (ebd.) vereint beide Betrachtungsweisen und mit der folgenden Definition soll in diesem Band auch gearbeitet werden:

Ein ‚Text‘ ist demzufolge als sprachliche und zugleich kommunikative Einheit zu betrachten, d.h. als eine begrenzte, grammatische und thematisch zusammenhängende (kohärente) Folge von sprachlichen Zeichen, die als solche eine erkennbare kommunikative Funktion (Textfunktion) realisiert (Brinker 2010: 19–20).

Es kann festgehalten werden: Der *Text*, welcher eine Abfolge von Sätzen ist, wird in eine Kommunikationssituation eingebettet. In dieser

Kommunikationssituation können mehrere Texte entstehen, die Textsorten zugeordnet werden können. Diese Textexemplare können einen typischen Stil und einen musterhaften Sprachgebrauch aufweisen (Brommer 2018: 62–65; Fix 2008; de Beaugrande/Dressler 1981: 189): „Texte, die einem Muster folgen, gehören der alltäglichen Lebenswelt an, in der ständig konkrete Einzelprobleme zu bearbeiten sind. Hier ist es besonders sinnvoll, von Routinisierung zu sprechen, die das Individuum entlastet [...]“ (Adamzik 2008: 49).

Im Folgenden wird der *integrative Textbegriff* an zwei Modellen aus der schulischen Schreibforschung verdeutlicht.

Beispiel 1

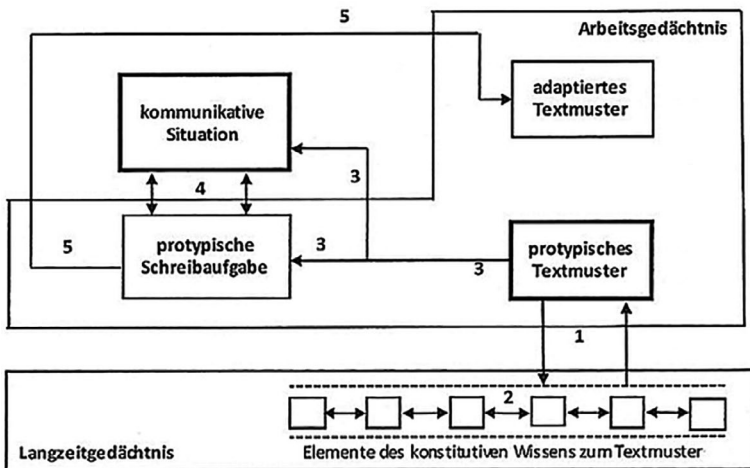


Abbildung 1: Repräsentation der kommunikativen Situation und Adaption (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 48).

Im ersten Beispiel ist zu erkennen, dass die kommunikative Situation hervorsteht. Diese kann durch eine prototypische Schreibaufgabe, wie zum Beispiel das Schreiben einer schriftlichen Argumentation, beeinflusst werden oder umgekehrt. Die schulische Schreibaufgabe erwartet hingegen ein prototypisches Textmuster, z.B. das Textmuster einer dialektischen Erörterung. Dieses Textmusterwissen sollten die Schüler:innen durch das Rezipieren oder die Produktion mehrerer Texte mit gleichem Textmuster im Langzeitgedächtnis

abrufen können. Je nach schulischer Schreibaufgabe kann bereits aufgebautes Textmusterwissen auch adaptiert werden. So kann in einer Schreibaufgabe das schriftliche Argumentieren in Form einer dialektischen Erörterung (s. Abb. 14, 15, 16) gefordert werden, welches wiederum als Zeitschriftenartikel (s. Abb. 14, 15 Schreibaufgaben A, B) oder als Diskussionsbeitrag (s. Abb. 16 Schreibaufgabe C) integriert werden soll. Dies verlangt jedoch von den Schüler:innen pro Textsorte gereiftes Textmusterwissen, welches sie je nach Schreibaufgabe adaptieren können. Somit können prototypische Textmuster (s. Kap. 2.1.3) einer dialektischen Erörterung in einer Schreibaufgabe in Form eines Zeitschriftenartikels oder im Rahmen eines Diskussionsforums gefordert werden.

### Beispiel 2

Das zweite Beispiel ist ein Rad, welches sich ineinander auch drehen kann. So können der äußere Kreis und der innere Kreis noch rotieren. Das Rad des Schreibens (Wheel of Writing) wird in Norwegen für schulisches Schreiben in allen Fächern genutzt.

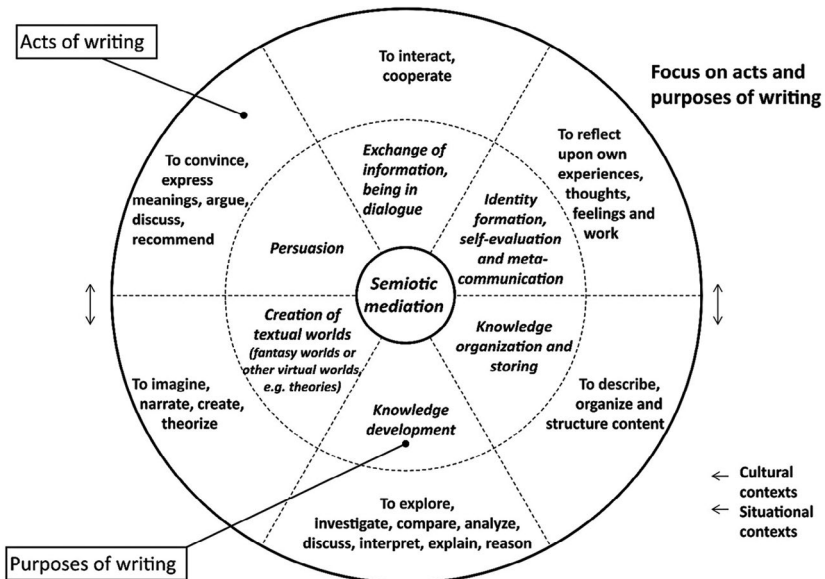


Abbildung 2: Wheel of Writing I (Berge/Evensen/Thygesen 2016: 180).

Im äußeren Ring sind die diversen schulischen Sprachhandlungen abgebildet, die das Schreiben evozieren sollen: *to interact*, *to reflect*, *to describe*, *to explore*, *to imagine* und *to convince*. Im nächstinneren Ring wird der Schreibzweck ausgewählt. So kann beispielsweise das Überzeugen, die Wissensstrukturierung oder die Wissensgenerierung im Vordergrund stehen.

Sofern beide heuristischen Modelle miteinander verglichen werden, wird die kommunikative Situation, der daraus resultierende Zweck und die Form des Textes betont. Durch diesen Kommunikationskontext entstehen tradierte und musterhafte Texte, die ein prototypisches Textmuster ergeben und im schulischen Unterricht erlernt werden können und müssen. An dieser Stelle wird der Bezug zum integrativen Textbegriff deutlich (s. o.), da auch dialektische Erörterungen und die Debatte nach JD dem Zweck des Überzeugens (*to convince* in Abb. 2) gewidmet sind. So hat sich beispielsweise im Laufe der Jahre für dialektische Erörterungen ein musterhafter Aufbau mit tradierten Textprozeduren entwickelt (s. Kap. 2.4.2).

### 2.1.3 Über Textmuster, Textsorten & Textprozeduren

Wenn Muster in Texten zu erkennen sind, repräsentieren diese eine bestimmte Textsorte mit einem bestimmten *Textmusterwissen* (Brommer 2018: 64). *Textsorten* können typische und musterhafte Merkmale aufweisen (ebd.). Des Weiteren lassen sich darin bestimmte „Textbausteine“ (Adamzik 2018: 52), „einzelne Wörter und Wortverbindungen“ (Brommer 2018: 63) als Formulierungsmuster finden. Außerdem lässt sich eine bestimmte „Wahl des Mediums“ (ebd.: 70), der „Art der Textstrukturierung“ (ebd.), der „graphische[n] Gestaltung“ (ebd.) sowie der „Adressatenorientierung“ (ebd.) und somit eine Musterhaftigkeit quasi als „prototypisches Stilkonzept“ (Brommer 2018: 70) erkennen.

Textsorten zeigen ein „kollektives Gedächtnis“ (Adamzik 2018: 52) sowie „individuelles und kollektives Sprachwissen“ (Brommer 2018: 64).

Textsorten sind im Regelfall sehr variable, aber zugleich konventionelle Zusammenstellungsmuster von solchen handlungsbezogenen funktionalen Textbausteinen, die zwischen der elementaren syntaktischen und der globalen Ebene des Ganztextes stehen (Feilke 2014: 23).

Somit repräsentiert jeder Text eine *Textsorte* in einer bestimmten Kommunikationssituation, die wiederum zu einer Textsortengruppe gehört und

gleichzeitig als Mustertext agieren kann (Giera 2020: 73). Für den schulischen Unterricht stellen Mustertexte Möglichkeiten bereit, exemplarisch Textsorten zu erlernen (ebd.).

Wie schon oben erläutert, kann sich ein Textmuster innerhalb einer Textsorte u.a. durch prototypische Formulierungen/Textbausteine abbilden.

Das zentrale Argument für dieses Vorgehen ist, dass die Textbausteine relativ selbstständige Einheiten sind, aus denen Texte einer Textsorte auf unterschiedliche Weise komponiert werden können, wie dies das englische Wort ‚composition‘ treffend ausdrückt. Während die traditionelle Didaktik schulischer Textarten globale Textmuster normativ fixiert und die Anpassung an diese Muster und deren Nachahmung fördert, besteht über die Fokussierung der mittleren Ebene der Textbausteine die Chance, Textkreativität und ein funktionales Verständnis für die Sprachlichkeit der Texte zu entwickeln. Das heißt, auch Schreibaufgaben sind in einem solchen Zugang nicht mehr nur auf zu schreibende Ganztexte im Kommunikationszusammenhang, sondern bevorzugt auch auf die Arbeit an Textbausteinen zu beziehen (Feilke 2014: 28).

Dieses Vorgehen wird auch als *Textprozedur* bezeichnet. Dabei handelt es sich um „textliche Handlungsschemata“ (Feilke/Bachmann 2014: 8). Wie dieser Zusammenhang im schulischen Unterricht kenntlich wird, soll folgender Auszug zeigen (Giera 2020: 73):

Ein systematisches Vorgehen sei es zunächst, die in der Schreibaufgabe bezogene Textsorte zu erkennen und den „Texthandlungstyp“ (Feilke 2014: 26), z.B. das *Argumentieren*, einzuordnen. Darauf folgen bestimmte „Handlungsschema“ (ebd.: 23), wie das *Begründen*. Abschließend sei der Einbau von „Prozedurausdrücken“ (ebd.: 26), z.B. „ich finde, dass“ (ebd.), als sprachliche Texthandlung zu implementieren. Somit seien „genrespezifische Ansätze“ (ebd.) im Schreibunterricht gefragt. Die Verwendung von *Textbausteinen* kann dabei unterstützend helfen: Textbausteine als Handlungseinheiten können im Klassen- und Gruppengespräch an einschlägigen Prozedurausdrücken erkannt und unterschieden werden (Feilke 2014: 28).

Textmuster repräsentieren folglich prototypisch Textsorten. Diese wiederum sind durch die Verwendung von Textbausteinen gekennzeichnet, welche auch als Textprozeduren bezeichnet werden. Im Deutschunterricht sind diese von den Schüler:innen zu erlernen und je nach Textsorte in Form unterrichtlichen Interventionen dazulegen (s. Abb. 13). So können argumentative Textprozeduren sowohl für das mündliche Debattieren als auch für das schriftliche

Erörtern genutzt werden, wie in der Projektdurchführung dargestellt wird (s. Kap. 3.4).

#### 2.1.4 Über Textfunktionen und Vertextungsmuster

Es werden literarische Texte von Sach- und Informationstexten unterschieden. Bei Sach- und Informationstexten können drei Formen genannt werden – die Instruktionstexte, die Lehrtexte sowie die Persuasionstexte (Giera 2020: 69; Giera 2010: 3). Was diese Formen der Texte voneinander trennt, ist die darin enthaltene *Textfunktion* und das dazugehörige Vertextungsmuster (Giera 2020: 73).

Jeder Text erfüllt somit eine bestimmte Funktion, die nicht immer trennscharf, aber dominierend ist. Im Bühlerschen Organonmodell (Bühler 1934; 1999) waren es die Funktionen Ausdruck, Appell und Darstellung. Es folgte eine Weiterentwicklung auf Grundlage dieser hin zur *Informations-, Appell-, Obligations-, Kontakt- sowie Deklarationsfunktion* (Brinker 2010: 111; Isenberg 1976: 120-125). Die Textfunktion wird durch ein bestimmtes Vertextungsmuster erfüllt. So kann eine *Narration, Deskription, Argumentation* oder *Explikation* vorliegen (Brinker 2010). Ausgehend vom *integrativen Textbegriff* nach Brinker (s.o.) schließt sich hier der Kreis der Erklärungen zum Text.

#### 2.1.5 Zusammenfassung

Die Textfunktion und das Vertextungsmuster zeigen, dass diese Kriterien den kommunikativen Kontext eines Textes berücksichtigen. Dabei spielt es an dieser Stelle noch keine Rolle, ob der Text grammatikalisch in korrekten Sätzen schriftlich oder mündlich formuliert wurde. Es gilt zunächst der ganzheitliche Blick auf eine Kommunikationssituation, die einen Text hervorbringt. Auf der nächsten Analyseebene zeigt jedoch die Funktion an, dass prototypische Textprozeduren im Text enthalten sind, die auch als Textbausteine deklariert werden können. Diese folgen einer bestimmten Logik in der Sprachhandlung selbst, die tradiert ist. Schulische Schreibaufgaben erwarten diese Textlogik, die zu einem Textmusterwissen bei den Schreibenden führt. Genrespezifische Textmuster führen zu Textsorten, welche entweder den literarischen oder sachlich-informierenden Texten zugeordnet werden können. Texte können medial mündlich oder schriftlich sein, was sich auch in der Historie des Textens zeigt. So wurde in der Rhetorik der Antike der Text

erst nach der Rede niedergeschrieben, war jedoch konzeptionell schriftlich (Koch/Oesterreicher 2008: 201).

Auch noch heute bilden sich immer wieder neue Textsorten aus einer mündlichen oder schriftlichen Kommunikationssituation. Wenn heute eine Künstliche Intelligenz (KI) Texte schreibt, ruft sie Inhalte und Prozeduren/Textbausteine ab, die sie zuvor in mehreren tausenden Textmustern, geordnet nach Textsorten, „gelernt“ hat. Die einzige wichtige Bedingung für das automatisierte Schreiben mit der KI ist, dass der User die Textsorte oder -funktion kennt, damit er die KI zielführend für die Textgestaltung nutzen kann.

Für das vorliegende Projekt wird durch die schulischen Schreibaufgaben (s. Abb. 14, 15, 16, s. Kap. 3.3) das Vertextungsmuster *Argumentation* gefordert. Dieses wird bereits explizit durch die Aufgabenstellung, eine dialektische Erörterung zu schreiben, verlangt (ebd.). Dialektische Erörterungen fordern in der Summe tradierte Textprozeduren ein. Auch das Debattieren beinhaltet die Textfunktion *Argumentation*. Textprozeduren aus dem dialektischen Erörtern können gleichermaßen auch für das Debattieren genutzt werden, wie z.B. „Ich bin der Meinung, dass...“. Damit wird dem integrativen Textbegriff entsprochen (s. Kap. 2.1.1, 2.1.2).

## 2.2 Argumentieren – Argumentation – Argument

Folgt man der ursprünglichen Wortbedeutung aus dem Lateinischen, bedeutet Argumentieren *deutlich zu erkennen geben, klarmachen, erhellen, beweisen* und leitet sich vom Wort *arguere* ab. Der (juristische) Beweis steht im Vordergrund. Um etwas zu beweisen, sind mehrere *Argumente* in einer *Argumentation* erforderlich.

Sowohl das Produkt des Argumentierens, also die Summe der vorgebrachten Argumente, als auch der Prozess des Argumentierens wird als Argumentation bezeichnet. Die Beziehung einzelner Argumente zueinander in einer Argumentation beschreibt die Argumentationsstruktur (Herrmann/Hoppmann/Stölzgen/Taraman 2012: 157).

Das Argumentieren folgt verschiedenen Forschungstraditionen und -perspektiven, die in den folgenden Erläuterungen aufgegriffen werden sollen. So kann Argumentieren aus der Perspektive der Logik, Rhetorik, Alltagslogik oder aus der Textlinguistik betrachtet werden.

Daher ist der Untersuchungsgegenstand Argumentieren nicht der Germanistik (und damit der Deutschdidaktik) fachlich allein zugeordnet, sondern kann disziplinär sowie interdisziplinär erforscht werden. Besonders hervorzuheben sei hierbei die Textlinguistik und Rhetorik, da sich JD aus der Rhetorik herauskristallisierte (s. Kap. 2.3) und die schulischen Erörterungsaufgaben eher textlinguistisch<sup>1</sup> betrachtet werden (s. Kap. 2.4). Der Hintergrund ist, dass das Debattieren vor allem im politischen Raum schulisch vorbereitet werden soll und der Bundespräsident seit über 30 Jahren Schirmherr für das Wettbewerbsformat Jugend debattiert ist. Die schulischen dialektischen Erörterungen werden für die Bewertung in einem Fach wie Deutsch herangezogen. Das Bewertungsraster für Lehrkräfte im Rahmen des Mittleren Schulabschlusses ist für dialektische Erörterungen des Faches Deutsch vor allem mit textlinguistischen Kriterien klar definiert, wie z.B. Formulierung der Streitfrage, Formulierung der Thesen, Beispiele, Belege oder Fazit.

Das Argumentieren ist ein Vertextungsmuster (s. Kap. 2.1.4) und kann mündlich oder schriftlich als Sprachhandlung vollzogen werden. Das Debattieren ist eine medial mündliche Sprachhandlung, die jedoch konzeptionell schriftlich ist. Die schulische dialektische Erörterungsaufgabe verlangt einen medial schriftlichen Text, der konzeptionell schriftlich angelegt ist (s. Kap. 2.1.1). Die Debatten und auch dialektischen Erörterungen gehen einer kontroversen Fragestellung nach und bieten zunächst im textlichen Aufbau eine Informationsfunktion, die jedoch zum Ende hin aufgrund der Positionierung in beiden Sprachhandlungen mit einer Appellfunktion endet (s. Kap. 2.1.1).

---

<sup>1</sup> Argumentationen können auch alltagslogisch analysiert werden. Grundlegend dafür ist die Arbeit von Manfred Kienpointner (1992), der mithilfe von Argumentationsmustern formale Strukturen aufzeigt und dabei auf historische sowie auf gegenwartsbezogene Schemata eingeht. Sofern eine qualitative Analyse von Argumentationen eine Rolle spielt, kann ich dieses Grundlagenwerk nur empfehlen. Die Studie mit den Ausführungen unter Kapitel 2.2 geht jedoch nicht in diese inhaltliche Tiefe, da von über 355 Schüler:innen insgesamt mehr als 1.000 Texten begutachtet wurden.

Die drei Grundfunktionen von Argumentationen sind Erkenntnisse, Grundlage für Entscheidungen sowie ein möglicher Konsens (Schröter 2021: 4).

### 2.2.1 Vom Argument zum Argumentieren

*Argumente* bestehen mindestens aus einem Standpunkt (Positionierung), einer Begründung sowie einer Schlussregel (Herrmann/Hoppmann/Stölzgen/Taraman 2012: 43):

Ein Argument bindet die Prämissen bzw. Grundannahmen der Zuhörerschaft an die Behauptung beziehungsweise an den Standpunkt des Redners an. Im Erfolgsfall wird damit ein Teil der Zustimmung der Zuhörer von ihren Prämissen auf die Behauptung übertragen und damit der Widerstand gegen das rhetorische Ziel reduziert. Die Anbindung der (unstrittigen) Prämissen an die (strittige) Behauptung erfolgt mit Hilfe von Argumentationsschemata bzw. Schlussregeln (z.B. Analogie, Autorität, Kausalität), die zeigen, dass Prämissen und Behauptung in einer relevanten Beziehung zueinander stehen, das heißt, dass man zum Beispiel nicht sinnvollerweise an die Existenz einer bestimmten Prämisse („Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich“) glauben kann und gleichzeitig eine Behauptung, die sich daraus ergibt („Wenn eine ledige Person das Recht hat, ihren volljährigen ledigen Lebenspartner zu heiraten, hat es auch jede andere“), differenzierungslos ablehnen kann (Herrmann/Hoppmann/Stölzgen/Taraman 2012: 156–157).

Schröter (2021: 4f.) sieht den argumentativen Schluss und die dafür verantwortlichen Prämissen (Gründe) mit mindestens einer Konklusion (These) als Kernelemente einer Argumentation. Den Standpunkt als „ranghöchste Konklusion einer Argumentation“ (Schröter 2021: 10) bezeichnet sie als Antwort auf die Streitfrage/Debattenfrage, auch als „*Quaestio*“ (Schröter 2021: 10) bezeichnet. Drei Standpunkte unterscheidet Schröter (2021: 10f.): den deskriptiven, evaluativen sowie präskriptiven Standpunkt, sofern ein Appell damit verbunden ist. Eine Argumentation wird eingesetzt, um gewaltfrei, ohne Zwang und durch Rhetorik zu einer Fragestellung von einer Position zu überzeugen, um einen Konsens herbeizuführen (Weimer 2005: 19, Peldszus et al. 2016: 185, Pohl 2020: 290, 293). Die Argumentation ist gleichzeitig ein Vertextungsmuster und trägt eine Appellfunktion in sich (s. Kap. 2.1).

Der Emittent gibt dem Rezipienten zu verstehen, dass er ihn dazu bewegen will, eine bestimmte Einstellung einer Sache gegenüber einzunehmen (Meinungsbeeinflussung) und/oder eine bestimmte Handlung zu vollziehen (Verhaltensbeeinflussung) (Brinker 2010: 101).

Eine Argumentation ist jedoch nicht nur mit Überzeugen gleichzusetzen. Vielmehr müssen noch weitere Merkmale erfüllt werden (Weimer 2005: 20–21):

1. Eine Argumentation ist in einen Dialog mit einem oder mehreren Gesprächspartner:innen eingebunden.
2. Es geht bei der Argumentation um die Sache.
3. Die Überzeugungen müssen beidseitig getragen werden.
4. Zu einer Sachfrage werden Behauptungen formuliert.
5. Für die Behauptungen werden von beiden Seiten Argumente vorgetragen.
6. Es geht um einen Wettstreit, welche Seite bessere Argumente hervorbringt.
7. Eine Argumentation ist gewinnbringend, wenn das Verhalten geändert oder Überzeugungen vertieft wurden.
8. „Der eigentliche <Sieg> in diesem Wettstreit besteht also nicht so sehr darin, den anderen von der eigenen Sache überzeugt zu haben; er besteht eher darin, eine Sache besser zu verstehen, klarer zu sehen, der Wahrheit – ein großes Wort! – ein Stück näher gekommen zu sein“ (ebd.: 21).

Argumentative Vertextungsmuster werden durch Beweise und Überzeugungen innerhalb eines argumentativen Textes sichtbar. Dies wird am ehesten durch ein Argumentationsschema deutlich. Nach Trappen (2013: 173) gibt es eine fünfstufige Abfolge einer Argumentation: *Inventio, Dispositio, Elocutio, Res, Verba, Memoria* und *Actio*. Schon Cicero wendete diese Schrittfolge an.

Die Rhetorik – die Redekunst – hat ihre Wurzeln besonders in Athen und Sizilien der Antike bilden können, denn dort debattierten Redner/*Orator* politische Anträge (ebd.). Von dort aus wurde sie ins Römische Reich übernommen. Die Volksversammlung war somit der Ort der politischen Debatte. Berühmte Redner waren Lysias, Isokrates, Aischines, M. Porcius Cato, Gaius Gracchus sowie der bis heute berühmte M. Tullius Cicero (ebd.). Seine Reden wurden schriftlich festgehalten und sind bis heute überliefert (ebd.). Doch auch zu seiner Zeit gab es Spannungen zu der Frage, ob es richtig sei, die antike Rhetorik zu übernehmen. Trotz Widerständen bewahrten die Griechen ihren Ruf und römische Söhne wurden zur Rhetorikausbildung nach Athen oder Rhodos gebracht. Aus der Ausbildung resultierten die Berufe des Politikers, Pfarrers und Juristen. Bis heute sind es diese Berufsgruppen, die die Rhetorik beherrschen sollten (ebd.). Aus ihnen gehen die drei Redegattungen der Rhetorik hervor: die politische Rede, die Gerichtsrede sowie

die Predigt (Gora 2021: 22). Diese wurden in der praktischen Rhetorik um drei weitere ergänzt: die Diskussion, die Verhandlung sowie die Debatte (ebd.). Das Debattieren ist eine Form der praktischen Rhetorik (Gora 2021: 133).

Der englische Philosoph Stephen Toulmin entwickelte dies in den 1950er Jahren als Antwort auf die bisher genutzte aristotelische Argumentationsweise, die jedoch kritisch zum Schluss einen Syllogismus anführt (Gansel/Jürgens 2008: 161, Toulmin 1958, Prechtel 2016: 204). Der Grund war, dass eine Argumentation in Alltagssituationen die traditionelle Schlussform schwer zulässt. Dies kann genauer erläutert werden:

Argumente bauen auf Daten auf ( $D = data$ ), die sich aus der Beobachtung, statistischen Angaben oder anderen Informationen ableiten lassen. Aus den angeführten Daten kann ein Schluss gezogen werden, eine Behauptung ( $c = conclusio$ ), zu deren Stützung Argumente gebraucht werden. Aus den Daten wird auf die Behauptung nach einer Schlussregel ( $W = warrant$ ) geschlossen. Der Schluss ist nicht immer sicher, wahrscheinlich oder möglich, also wäre es günstig, ihn zu qualifizieren ( $Q = qualifier$ ) (Gansel/Jürgens 2008: 161).

Die Mikrostruktur einer stark vereinfachten Argumentation ist nach Toulmin *Data* (D) *plus Schlussregel* (SR) *mithilfe von Stützung* (S) führt zum *Operator* (O) und zur *Konklusion* (K) (Schröter 2021: 14). Der alltagsorientierte Schluss wird im Übrigen auch in Werbetexten verwendet, denn es geht bei ihnen nicht um die Wahrheit, sondern um das Herbeiführen von Einstellungen und Handlungen durch bestimmte Wahrscheinlichkeiten (Gansel/Jürgens 2008: 161, Schröter 2021: 8).

### 2.2.2 Argumentationsschemata

Die Argumentationsschemata lassen sich nicht nur nutzen, um eine These zu belegen, sondern auch um das so gefundene Argument erneut mit einem Argument zu begründen (Herrmann/Hoppmann/Stölzgen/Taraman 2012: 22). Es können folgende Argumentationsschemata aufgezählt werden: 1. das Analogie-, 2. das Autoritäts- 3. das Induktions-, 4. das Kausal- sowie 5. das Teil-Ganzes-Argument (ebd.: 23).<sup>2</sup>

<sup>2</sup> An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass Schröter (2021: 33-40) eine andere Aufzählung hat. So unterscheidet sie Argumente durch 1. Definition, 2. Einordnung, 3. Vergleich, 4. Kausalverhältnis, 5. Induktion (über Beispiele) und 6. Über die Eigenschaft einer These. Es sind jedoch Parallelen auch bei Herrmann/Hoppmann/Stölzgen/Taraman 2012 festzustellen.

Ad 1.) Ein Analogieargument beinhaltet einen Vergleich: „Bei Analogieargumenten lohnt es sich generell, den Blick auf den Grad dessen zu richten, was verglichen wird. Weichen die Fälle darin voneinander ab, lassen sich besonders starke graduelle Analogien erzeugen (Herrmann/Hoppmann/Stölzgen/Taraman 2012: 24)“. Es kann jedoch auch „Vom-Weniger-Auf-Das-Mehr“ (ebd.) oder „Vom-Mehr-Auf-Das-Weniger“ (ebd.) sein. *Topoi* (Fundstellen) dieses Arguments können die räumliche Bestimmung, Zeit, Gattung, Ursache, Wirkung, Material, Form, Quantitäten, Absicht/Zweck oder involvierte Personen sein (ebd.). Ein Beispiel für einen Vergleich mithilfe des Materials stellt der folgende Satz dar: „Dubrovnik hat einen Sandstrand wie auf Hawaii“ (ebd.: 25).

Ad 2.) Das Autoritätsargument bindet Personen oder Institutionen ein: „Es gilt folglich beim Autoritätsargument danach zu suchen, welche Autoritäten vom Gegenüber anerkannt werden und ob von der Antagonistin Aussagen vorliegen, welche für die eigene Position sprechen“ (ebd.: 26). *Topoi* können Expert:innen, Wissenschaften, Statistiken, populäre Personen, Mehrheitsmeinungen, persönliche Bekanntschaften, Gesetze oder Dogmen sein. Folgendes Beispiel aus dem Bereich der persönlichen Bekanntschaft soll dies verdeutlichen: „Onkel Tom war letztes Jahr in Dubrovnik und fand es dort ganz prima“ (ebd.).

Ad 3.) Für das Induktionsargument werden Einzelfälle herangezogen und dienen als Beleg. *Topoi* können ein reales oder ein fingiertes Beispiel sein (ebd.: 27). Oft wird bei fingierten Beispielen der Konjunktiv gebraucht, was exemplarisch in dem Satz „Dich würde es auch nerven, wenn du den ganzen Tag unter Beobachtung stündest“ (ebd.) deutlich wird.

Ad 4.) Das Kausalargument wird sehr häufig verwendet. Dabei wird eine „[...] bestimmte Eigenschaft zwischen Ursache und Wirkung übertragen“ (ebd.: 28). So kann es sein, dass Bewertungseigenschaften übertragen werden: „Natürlich wird der Tiger im Zoo nicht artgerecht behandelt. Warum sonst sieht er so heruntergekommen aus?“ (ebd.). *Topoi* sind positive oder negative Konsequenzen sowie vergangene Ereignisse (ebd.: 23).

Ad 5.) Ein Teil-Ganzes-Argument besteht aus mehreren Argumenten, die zu einem Thema führen (ebd.: 29). *Topoi* sind Raum, Zeit, Gattung, Material, Form, Quantität, Absicht/Zweck sowie involvierte Personen (ebd.: 23). Ein abschließendes Beispiel: „Es ist ein herrlicher Urlaubsstrand. Bestimmt besteht er aus feinstem Sand“ (Herrmann/Hoppmann/Stölzgen/Taraman

2012: 30). Es wird kein Vergleich gezogen, wie oben beim Analogieargument. Die Wirkung soll jedoch gleichermaßen getroffen werden (Schröter 2021: 16).

Die fünf gezeigten Argumentationsschemata zeigen schon in den Beispielen, dass mit Präpositionen, Junktoren, Partikel sowie Adverbien textprozedural gearbeitet wird. So können die Wörter [beziehungsweise], [entweder ... oder] Alternativen aufzeigen. Wörter wie [auch], [außerdem], [sondern], [ferner] oder [erstens, zweitens] sind weitere „Gliederungssignale“ (Schröter 2021: 23) und Konnektoren für Argumentationen.

### 2.2.3 Gleichgeordnete vs. untergeordnete Argumente

Argumente müssen beim mündlichen Argumentieren gut platziert werden, da im Dialog Gegenargumente auftreten, auf die es im Gespräch von den Teilnehmenden einzugehen gilt. Im Folgenden wird dies begründet (Herrmann/Hoppmann/Stölzgen/Taraman 2012: 39):

Eines der weit verbreiteten Missverständnisse von ungeübten Rednern ist der Glaube, dass es das gleiche sei, ein Argument zu *nennen* und ein Argument *vorzubringen*. Wird sich das bessere Argument nicht von allein durchsetzen, wenn man es dem Gegenüber genannt hat? In einer perfekten Vernunftswelt oder im Habermas'schen Idealkurs vielleicht – im Alltagsgespräch hingegen kaum. Hier muss der Redner seine Argumente nicht nur solide auf- und überzeugend ausbauen, sondern auch geeignet sprachlich ausschmücken, durch treffende Beispiele ergänzen und häufig auch Wiederholungen oder Paraphrasen einbauen, damit das Argument seine volle Wirkung entfalten kann. Mit anderen Worten: Er muss dafür sorgen, dass aus einem argumentativen Skelett ein lebendiger Körper wird, der ansehnlicher ist als blanke Knochen.

Argumente beinhalten drei Bestandteile – einen Standpunkt, eine Begründung sowie eine Schlussregel (ebd.: 40). „Die Schlussregel funktioniert dabei wie eine Brücke, die beide Aussagen miteinander verbindet“ (ebd.: 43). Wenn begründet wird, werden Kohäsionsmittel wie *denn*, *weil*, etc. verwendet. Dennoch ist die Analyse der Makrostruktur, wann welches Argument eingeführt wird und welche Gegenargumente daraufhin folgen, wichtig.

Sie kann gleichgeordnet oder untergeordnet sein. Bei einer untergeordneten Argumentation stützen sich die Argumente gegenseitig: „Untergeordnete Argumentation liegt dann vor, wenn ein Element des Ausgangsarguments strittig ist, und daher weiter begründet werden muss“ (ebd.: 46). Der Grad der Stützung regelt die Reihenfolge der Argumente. Bei einer gleichgeordneten

Argumentation stützen die Argumente sich nicht gegenseitig, sondern den gemeinsamen Standpunkt (ebd.).

Hier werden für die Stützung des strittigen Standpunktes mehrere Argumente herangezogen, die nebeneinander stehen. Bei gleichgeordneter Argumentation war – im Gegensatz zur untergeordneten Argumentation – der Standpunkt selbst Auslöser für ein Argument (Herrmann/Hoppmann/Stölzgen/Taraman 2012: 46).

Als Beispiel für eine gleichgeordnete Argumentation lässt sich ein Gerichtsprozess anführen. Sofern für Schuld oder Unschuld argumentiert wird, folgen mehrere gleichgeordnete Indizien, die wie Argumente fungieren (ebd.: 47). Argumente müssen treffsicher formuliert werden, indem die Wortwahl gezielt eingesetzt wird. (ebd.): „Mit Hilfe gezielter Formulierung sollte man also möglichst diejenigen Assoziationen und Emotionen hervorrufen, die den Zuhörer potentiell vom eigenen Standpunkt überzeugen können“ (ebd.: 47–48). Das Einsetzen von Schlagworten wird empfohlen, da diese bei den Zuhörenden positive oder negative Emotionen hervorrufen, auch kann der Kontext der Argumentation strategisch genutzt werden, um Assoziationen hervorzurufen. Neben der Argumentationsstruktur und der Formulierung kann ein Argument durch ein Stützschemata gestärkt werden. Dies ist nützlich, da ein Argument in einem schriftlichen Text oder einer Debatte in wenigen Sekunden oder mithilfe eines Satzes genannt wird. Möglichkeiten sind die Nennung der Relevanz, eine Illustration, ein Effekt, ein Bild, eine Vorwegnahme, ein Zugeständnis oder ein Label.

Die Relevanz kann durch einen größeren Zusammenhang verdeutlicht werden. Eine Illustration soll bei den Zuhörenden eine bildliche Vorstellung hervorrufen. Beim Effekt werden Folgen eines Arguments aufgezeigt. Beim Bild werden Metaphern verwendet. Die Vorwegnahme gelingt, wenn ein Gegenargument aufgegriffen wird, um dessen Irrelevanz zu verdeutlichen. Ein Zugeständnis zeigt, dass man das Gegenargument versteht und nachvollziehen kann; gleichzeitig wird es entkräftet, wenn das eigene Argument daraufhin eingebracht wird. Bei einem Label wird Folgendes getan (ebd.: 53):

Dabei belegt man in einem kurzen Satz das eigene Argument mit einem günstigen Etikett beziehungsweise das gegnerische mit einem besonders negativen. Dieser Baustein sollte nicht länger als ein Satz sein, damit er den Zuhörern auch tatsächlich im Gedächtnis bleibt. Dies erfordert eine ordentliche Portion an Kreativität. Falls einem für diesen Baustein keine gute Idee kommt, sollte man lieber ganz

auf ihn verzichten. ‚Wer den gläsernen Bürger will, muss wissen, wie schnell Glas zerbricht, wenn es von einem Polizeischlagstock getroffen wird‘.

Nachdem auf die Art der Argumente und den Aufbau einer Argumentationsstruktur hingewiesen wurden, soll im nächsten Unterkapitel veranschaulicht werden, wie Argumente mündlich und schriftlich widerlegt werden können. Anschließend wird die Disputation als mündliche Form einer Argumentation bzw. Argumentationsübung beschrieben, die nicht nur im akademischen Feld, sondern auch in vielen beruflichen Feldern sowie in gesellschaftlichen Debatten eine Rolle spielt.

#### 2.2.4 Argumente widerlegen

Neben der eigenen Einführung von Argumenten mithilfe einer Argumentationsstruktur oder der Formulierung eines Stützschemas müssen auch Argumente der gegnerischen Seite widerlegt werden. Auch dafür gibt es verschiedene Herangehensweisen – die Beweislastverteilung als oberste Ebene, die Argumentationsstrukturen auf der mittleren Ebene und einzelne Argumente auf der unteren Ebene einer wirksamen Kritik (Herrmann/Hoppmann/Stölzgen/Taraman 2012: 55). Ziel ist es, dass die Argumentation einer:s Protagonist:in von einer:m Antagonist:in diffamiert wird (ebd.: 56):

Die Beweislastverteilung als erste Ebene ist je nach Redegattung unterschiedlich. So kann *genus judiale* (Verteidigung) mit einer höheren Beweislast eingestuft werden als *genus deliberativum* (Beratungsrede/-gespräch) oder *genus demonstrativum* (Festrede). Je nach Redegattung ist eine andere Beweislast notwendig. In einer schulischen Debatte ist die Beweislast im mittleren Feld als *genus deliberativum* angesiedelt, da vor allem die Debatte als Gesprächsform im Vordergrund steht, weniger eine juristische Verteidigung oder eine Festrede. Sofern diese Ebene geklärt ist, kann auf die nächste Ebene, nämlich die Argumentationsstruktur geblickt werden.

Es gibt gleichgeordnete sowie untergeordnete Argumente (ebd.: 57), die final eine Argumentationsstruktur ergeben und bildlich einem Baum mit unterschiedlichen Ästen und Zweigen ähneln. Untergeordnete Argumente sind leichter anzugreifen als gleichgeordnete. Bei der untergeordneten Argumentation reicht ein Angriff aus, um alle anderen Argumente zu Fall zu bringen: „Wer erfolgreich die Grundlagen einer Argumentation angreift, arbeitet effizienter als derjenige, der sich Argument für Argument durch die obersten Ebenen der Argumentation kämpft“ (ebd.: 58). Es reicht somit nicht

immer nur ein Gegenargument aus, um ein gleichgeordnetes Argument zu widerlegen. Dies kann jedoch bei einer untergeordneten Argumentation der Fall sein.

Diese Widerlegung durch einzelne Argumente kann in Form von 1. Gegenargumenten, 2. Spiegelargumenten, 3. Einwänden oder 4. kritischen Fragen vollzogen werden (ebd.). Um die Art und Weise der Widerlegung zu verdeutlichen, soll folgendes Bild helfen (ebd.: 60):

Damit bei der Abwägung der Argumente die Waage zur eigenen Seite ausschlägt, können entweder gegnerische Gewichte von der einen Waagschale genommen werden (kritische Fragen) oder neue Gewichte auf die eigenen Schale gelegt werden (Gegenargumente).

Ad 1.) Das Einsetzen eines Gegenarguments soll überzeugender sein als das zuvor eingebrachte Argument. Das überzeugendste Argument, auch mit einer anderen inhaltlichen Ausrichtung, gewinnt. Ein Beispiel dazu:

Argument: „Wir sollten nach Dubrovnik in den Urlaub fahren. Alle unsere Freunde sagen, dass man dort wunderschön entspannen kann.“ Gegenargument: „(Das mag ja sein, aber) ein paar Tage Rock am Ring sind viel günstiger. Ich habe gehört, Dubrovnik ist in den letzten Jahren immer teurer geworden und im Augenblick können wir uns so einen Urlaub einfach nicht leisten.“ (Herrmann/Hoppmann/Stölzgen/Taraman 2012: 58).

Ad 2.) Ein Spiegelargument ist ein Gegenargument mit einem Einwand, das sich inhaltlich auf das Argument bezieht. Die Einführung eines Spiegelarguments kann zu einem Patt und der Rücknahme der Argumente beider Parteien führen (Herrmann/Hoppmann/Stölzgen/Taraman 2012: 59).

Argument: „Christian hat mir erzählt, dass Dubrovnik der perfekte Urlaubsort ist.“ Spiegelargument: „Caro hat mir erzählt, dass ‚Rock am Ring‘ ein Superfestival ist und hervorragend für einen Kurztrip geeignet wäre.“ (Herrmann/Hoppmann/Stölzgen/Taraman 2012: 59).

Ad 3.) Ein Einwand ist ein direkter Angriff auf das Argument. Auch das kritische Fragen greift ein Argument an. Das Ziel ist, das Argument zu entkräften. Beide Wege – der Einwand und das kritische Fragen – sollen ein Argument systematisch schwächen. Je nach Argumentationsschemata (s. oben) können die kritischen Fragen unterschiedlich eingesetzt werden.

Bei einem Analogieargument kann sowohl die Quelle als auch das Analogieziel kritisch hinterfragt werden (ebd.: 62). Bei einem Autoritätsargument kann sowohl die Aussage als auch der oder die Expert:in selbst hinterfragt werden. Das Kausalargument zeichnet sich durch Ursache und Wirkung aus. Beide Bereiche bieten wiederum Möglichkeiten zum kritischen Fragen. Diese Darstellung soll nur einen Einblick geben, wie Argumentationsschemata und damit die Argumente von Protagonist:innen durch Antagonist:innen systematisch entkräftet werden können. Dabei zeigt sich, dass die Struktur einer Argumentation zuvor analysiert wird und die darin enthaltenen Argumente durch kritisches Fragen oder Einwände geschwächt und im besten Falle aus der Argumentationsstruktur getilgt werden können. Der Einsatz von Gegenargumenten und Spiegelargumenten hat zwar das gleiche Ziel – die Schwächung des Protagonisten –, aber eine andere Funktion. Neue Argumente werden vom Antagonisten importiert.

Es gibt neben dieser klassischen Verteidigung auch noch rhetorische Mittel, um die Argumentationssituation zu beeinflussen. Zeit zum Nachdenken kann hinzugewonnen werden, wenn ein zuvor eingebrachtes Argument gewürdigt und dadurch wiederholt wird. Das Lob sollte sich allerdings dem Argument anschließen; auch kann eine Frage wiederholt oder zur Klärung erbeten werden, um eine inhaltliche Konkretisierung herbeizuführen. Ein Argument wird zur Rechtfertigung erzwungen, wenn die Frage der Relevanz eingeführt wird. Der größte zeitliche Gewinn ist eine zeitliche Verzögerung (ebd.: 102–105). Ein weiterer Überzeugungseffekt auf der Makroebene des Argumentationsgesprächs ist die „Übernahme der Moderation“. So können Einwürfe zu Beginn die Gesprächsrichtung lenken, Einwürfe zum Schluss das Ergebnis beeinflussen (ebd.: 110). Wichtige Argumente sollten zudem nicht zu spät in das Gespräch eingeflochten werden. Auch ist eine Gesprächszusammenfassung zum Schluss geeignet, um „[...] diese letzte Chance der Überzeugung zu nutzen“ (ebd.: 110–111). Jemanden ins Wort zu fallen – oder höflicher das Gesagte zu übernehmen – ist zudem eine Möglichkeit, um die Überzeugungskraft der Argumentation zu beeinflussen. Allerdings ist das Timing des Unterbrechens maßgeblich und sollte auch nicht zu früh geschehen (ebd.: 111). Wird ein Gegenargument wiederholt, verringert dies das Tempo der Argumentation (ebd.). Diese zeitliche Ressource kann zum Nachdenken und strategisch genutzt werden.

## 2.2.5 Die Disputation als Argumentationsübung

Die Argumentationskompetenz kann in Form einer Disputation trainiert werden (Herrmann/Hoppmann/Stölzgen/Taraman 2012: 127–128):

Die Disputation ist vermutlich die älteste Argumentationsübung, die aus der Antike überliefert ist. Taucht die Grundidee schon im sokratischen Streitgespräch auf, findet sich in der aristotelischen Topik die erste, theoretisch fundierte Anleitung zur Disputation. Mit deutlich flexibilisierten Regeln wurde sie im Mittelalter zu einer der wichtigsten Methoden und Prüfungsformen. Das Streitgespräch zwischen Martin Luther und Johannes Eck von 1519 ist eine der bekanntesten Disputationen nach diesem Vorbild.

Die Disputation funktioniert wie ein Wettstreit – dem *Agon* (ebd.: 128) – und kann auch als Wettbewerb ausgelebt werden, wie zum Beispiel in den Debattierwettbewerben an Hochschulen und Schulen. Die Disputation kann schnell beendet werden, wenn zu einer Argumentation ein Hauptwiderspruch gefunden wird (ebd.: 130). Damit fällt der Sieg dem Opponenten zu. Anders sieht es bei Nebenwidersprüchen aus. Zu einer These können die Prämissen widersprüchlich sein. Diese können *adox* oder *endox* eingeordnet sein. *Endox* meint das „eigene, wohlinformierte, reflektierte Urteil“ (ebd.: 131). In der Antike war dies generell das Urteil der Mehrheit. Dies passt nicht mehr in die heutige Zeit, wenn nicht alle auf einer Ebene informiert sind. Absurde Prämissen werden als *adox* bezeichnet und stehen den *endoxen* Prämissen konkurrierend gegenüber (ebd.).

Jede Disputation durchläuft drei Phasen (ebd.: 132): Zunächst wird in der *Exposition*, die maximal drei Minuten umfasst, das Thema eingeführt und die These(n) aufgestellt und kurz begründet. Es schließt sich die *Examination* an. „Hier versucht die Opponentin durch ihre Fragen den Defendenten in Widersprüche zu verwickeln“ (ebd.). Die Thesen werden durch Fragen geprüft, Haupt- oder Nebenwidersprüche können aufgedeckt werden. Abschließend erfolgt die *Evaluation* durch die Juror:innen mithilfe einer Punktevergabe auf einem Kriterienblatt (ebd.: 135–137). Somit sind mindestens vier Teilnehmende an der Disputation beteiligt: Opponent:in, Defendent:in sowie zwei Juror:innen (ebd.). Die Disputation sollte zeitlich nach 30-60 Minuten enden (ebd.).

### 2.2.6 Zusammenfassung

Es kann festgehalten werden: Das Argumentieren ist in unserer Gesellschaft eine tradierte Sprachhandlung, die u.a. die Funktion erfüllt, andere zu überzeugen. Das *Argumentieren* stellt eine prozessuale Sprachhandlung dar und drückt die Funktion eines oder mehrerer Sprechakte aus. Die *Argumentation* ist ein Produkt am Ende einer modalisierenden, konzедierenden, synthetischen und positionierenden Sprachhandlung. Es ist ein Ergebnis einer mündlichen oder schriftlichen argumentativen Handlung in einer bestimmten kommunikativen Situation, die simulativ oder real sein kann. Sie rahmt ein oder mehrere Argument(e) mit Belegen und/oder Beispielen ein. Das *Argument* ist als kleinste Einheit einer *Argumentation* einzuordnen und wird beim Argumentieren zur Überzeugung des Gegenübers strategisch eingesetzt.

Als Argumentationsgegenstand kann einerseits eine Sachlage (politische Debatte) oder andererseits eine Person selbst (Bewerbung) in den Fokus rücken. In beiden Varianten gilt es, entweder eine Person mit ihren Kompetenzen oder eine Sache überzeugend darzustellen. Die Gesprächskontexte können vielfältig sein: gesellig am Stammtisch in der Kneipe, am Familientisch, im Verein auf der Jahreshauptversammlung oder in beruflichen Kontexten, in einem Bewerbungsgespräch, in einem Verkaufsgespräch in der Parfümerie oder im Rahmen einer Dienstleistung. Es wird folglich sowohl in privaten als auch in beruflichen und gesellschaftspolitischen Kontexten argumentiert – mündlich wie schriftlich (s. auch Schröter 2021: 69). Dabei nutzen wir als Bürger:innen auch diverse Medien, die mit dem Internet verknüpft sind – Instagram, WhatsApp-Gruppen, Facebook, oder Kommentarfunktionen in digitalen Foren und Zeitungen. Das *Argument* ist als kleinste Einheit innerhalb einer *Argumentation* beim *Argumentieren* zu verstehen. Während das Argumentieren die prozessuale Sprachhandlungsseite zeigt, verdeutlicht der Begriff *Argumentation* eine Aneinanderreihung von Argumenten mit der Berücksichtigung der Gegenseite.

Anhand der bisher erläuterten Theorie zum Argumentieren, wird deutlich, dass das Argumentieren eine Kompetenz ist, die sehr komplex ist und im Streitgespräch – in der Debatte – Aufmerksamkeit und Schlagfertigkeit auf Grundlage eines breiten rhetorischen und argumentativen Wissens erfordert.

Argumentationen können somit in der Praxis in verschiedenen Textsorten (s. Kap. 2.1) auftauchen (Schröter 2021: 69): Mündliche Beispiele sind die politische Diskussion, das Verkaufs-, das Vorstellungsgespräch oder die Disputation; schriftliche Beispiele sind Rezensionen, Erörterungen, die Werbeanzeige oder wissenschaftliche Gutachten. Beim mündlichen Argumentieren wird die Fähigkeit gezeigt, einen eigenen Standpunkt zu modalisieren und zu konzedieren, indem z.B. innerhalb einer Debatte auf andere Debattenteilnehmer:innen eingegangen und an den Argumentationslinien angeknüpft wird. Beim schriftlichen Argumentieren in Form dialektischer Erörterungen wird die Fähigkeit gezeigt, eine These und Antithese aufzustellen und mithilfe von Pro- und Contraargumenten zu stärken, dadurch selbst Erkenntnisse zu sammeln und zum Schluss nach einer Synthese zu einer überzeugenden Position zu kommen.

In den nächsten Teilkapiteln (2.3 und 2.4) sollen das mündliche und schriftliche Argumentieren im schulischen Kontext genauer erläutert werden.

### **2.3 Mündliches Argumentieren in der Sekundarstufe I am Beispiel des Debattierens**

In der Schule wird sowohl mündlich als auch schriftlich argumentiert. Kinder argumentieren jedoch schon viel eher, im familiären Kontext und mit ihren Spielgefährten:innen. Das Argumentieren in der Schule ist daher für die Jugendlichen in der Sekundarstufe I nicht neu, vielmehr werden deklaratives Wissen über das Argumentieren von der Mündlichkeit hin zur Schriftlichkeit sowie Übungsmöglichkeiten angeboten. Im schulischen Alltag wird nicht nur in Unterrichtssituationen oder im Klassenkontext argumentiert, sondern auch in schulpolitischen Gremien wie in der Schüler:innenkonferenz, in der Schulkonferenz oder bei Belangen vor der Schul- und Klassenleitung. Das Argumentieren ist Teil der schulcurricular verankerten Demokratiebildung und über das Fach Deutsch hinaus in jedem Fach relevant und auszubilden. Daneben ist Jugend debattiert (JD) ein schulisches Wettbewerbsformat, welches bundesweit an Sekundarschulen durchgeführt wird. Wie das Argumentieren und in besonderer Form das Debattieren an Schulen gefördert wird, soll in den nächsten Unterkapiteln erläutert werden.

### 2.3.1 Argumentationskompetenz im Rahmen der Demokratiebildung an Schulen

Unsere Gesellschaft hat sich durch die Digitalisierung fundamental verändert. Dies birgt sowohl Chancen als auch Risiken: Bürger:innen verstehen sich als partizipative „digital citizen“ in dieser Informationsgesellschaft, sind aber auch Ziel von politischer Propaganda, von Fake News und Verschwörungserzählungen (Mucha 2020; Mix 2022; Kramer/Ulrich/Till 2022). Daher ist es wichtig zu verstehen, wie Schüler:innen im schulischen Bildungsbereich die Kompetenz für eine kritische Auseinandersetzung mit Argumenten und gezielter Desinformation im Netz zu vermitteln ist. Die Notwendigkeit eines kompetenten Umgangs mit ungeprüftem Wissen und gezielten Falschinformationen – auch als Gefahr der Destabilisierung der Demokratie – nimmt zu (Plötner 2020; Schwendowius 2019; Europäische Kommission 2020). Lehrer:innen wie auch Schüler:innen müssen daher im Umgang mit Fake News und antidemokratischen sowie menschenfeindlichen Positionen im Netz besser geschult werden und lernen, sich mit diesen Urteilen und Informationen sprachlich handelnd auseinanderzusetzen und demokratische Haltungen zu entwickeln (Husemann 2022; Lanius 2021; 2022; Brüning 2021; Gessner 2021). Argumentieren wird im Rahmen des Projektes als Verbindung von Denken und Kommunizieren verstanden und zeigt sich in der Positionierung innerhalb einer (Fach-)Gemeinschaft (Kruse 2017). Das Argumentieren kann sowohl mündlich, z. B. in Form des Debattierens (Schultze/Dahl/Kaltenbacher 2022; Ruth 2020; Kemmann 2018), als auch schriftlich in Form von Erörterungen (Rezat 2022) alltäglich und für die Schüler:innen zukunftsbedeutsam vollzogen werden (Schicker et al. 2021).

Gerade für die sprachlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer ist es bedeutsam, digitale Medien nicht nur als Werkzeuge (u.a. zur Informationssuche, Präsentationsgestaltung oder mediengestützten Kommunikation) zu nutzen, sondern immer auch ihr originär bildendes Potenzial im Sinne eines Zugangs zu politischen und gesellschaftlichen Phänomenen zu reflektieren (Eickelmann 2010). Es ist deshalb relevant, Fragen der Akzeptanz, der Nutzung und der Förderung von Bildungszielen – wie Urteils- und Handlungskompetenz, die ihrerseits Argumentationskompetenz voraussetzen – empirisch gestützt und didaktisch fundiert zu untersuchen (Hauk 2017). Digitalität ist somit als Unterrichtsgegenstand beim Argumentieren kritisch

einzuordnen und zugleich als Unterstützungsmöglichkeit u.a. für die Recherche im Lehr-Lernsetting zum Argumentieren zu betrachten. Schon vor der Corona-Pandemie wurde die Implementierung digitaler Bildung an Schulen in allen Fächern durch die multimedial dominierte Informationsgesellschaft curricular verankert (KMK 2021). Es bedarf hierfür fachlich und überfachlich professionalisierte Lehrer:innen und Pädagog:innen, die nach dem DPACK (Digitality-related Pedagogical Knowledge and Content Knowledge)-Modell (Döbeli Honegger 2021; Porsch 2021) in der Lage sind, digitale Argumentationskompetenz fachspezifisch und fächerverbindend zu vermitteln und auf diese Weise zur Förderung demokratischer Unterrichts- und Schulkulturen beizutragen. Somit werden nicht nur die technischen digitalen Kompetenzen von Lehrer:innen und Pädagog:innen erweitert, sondern mit dem Lerninhalt per se verbunden. Dies führt zu digital gestützten Lehr-Lernsettings, welche an den diversen Potentialen der Schüler:innen agil ausgerichtet werden. Sie sind dann effektiv, wenn sie selbstgesteuertes und selbstwirksames Lernen fördern (Lipowsky/Rzejak 2021; Jahn/Geiser 2020).

Die Sprache ist Mittel für gesellschaftliche Teilhabe und daher ist es relevant, über gut ausgebildete literale Kompetenzen zu verfügen. Schule ist eine Instanz, um Sprache(n) zu lernen und anzuwenden. Nicht alle Schüler:innen verfügen am Ende der Sekundarstufe I über diese notwendigen sprachlichen Kompetenzen. Alle sprachlichen Ressourcen gilt es als Pädagog:innen zu entdecken und zu fördern. Dafür bedarf es nach dem DPACK-Modell Kompetenzen aufseiten der Lehrpersonen, um diese Lerngelegenheiten zu erkennen, zu gestalten und für zukünftige Lernsettings zu reflektieren und anzupassen. Denn nur sie sind professionelle Lernbegleiter:innen, die das Potential besitzen, um als „Change-Agents“ (Stralla 2019) für die Jugendlichen zu fungieren und diese sprachlich für gegenwärtige und zukünftige gesellschaftliche Kontexte zu befähigen (Giera/Neumann 2022a; 2022b). Dafür liegen Studien vor, die genau diese geforderte Implementation von der Grundschule bis zur Universität verfolgen (s. Kap. 2.5).

### **2.3.2 Schulisches Debattieren am Beispiel des Formats Jugend Debattiert**

Dieses Teilkapitel ist für diese Arbeit besonders relevant, das Jugend debattiert (JD) ausführlich vorgestellt wird und die inhaltlichen und methodischen Grundlagen für die Konzeption der Unterrichtsreihe Debattieren bildeten.

Das mündliche Argumentieren kann beispielsweise in Form von Debatten, Diskussionen sowie eines Streits als Sprachhandlung gezeigt werden (Ehlich 2016: 57). Es kann beim Argumentieren darum gehen, jemanden anderen von seiner Position – von seiner „Wahrheit“ – zu überzeugen. Dabei wird die Konklusion durch Prämissen gestärkt (Giera/Risse/Deutzmann 2022: 11; Tetens 2010: 198–199). Im Eingang des Kapitels wurde deutlich, dass das Argumentieren als Sprachhandlung in einem demokratischen Land wie Deutschland mit einer institutionellen Demokratieverankerung an Schulen genutzt wird. Schulisch können u.a. der Klassenrat, die Schüler:innenvertretung sowie die Klassensprecher:innen mit den alltäglichen Belangen aus Schüler:innenperspektive aufgezählt werden. Um zu einer Entscheidungsfindung zu gelangen, werden vorab Abstimmungsthemen im besten Falle multiperspektivisch im Klassenraum diskutiert. Das können Klassenregeln oder auch eine Abstimmung über den nächsten Wandertag sein. Auf Grundlage des Diskurses kommt es zu einer Entscheidung, die entweder geheim oder offen von den Schüler:innen abgestimmt wird. In diesem diskursiven Kontext bewegen sich allerdings nie alle Schüler:innen. So trauen sich nicht alle Schüler:innen, ihre Meinung offen zu äußern. Für die Schüler:innen ist es zunächst schwer, eine Debatte von einem Streit oder einer Diskussion zu unterscheiden.

Ein *Streit* ist eine un gelenkte Gesprächsform, die situativ zwischen mindestens zwei Beteiligten vollzogen wird. Sie ist meist emotional aufgeladen, ohne Einhalten von Gesprächsregeln und der Fokus liegt weniger auf dem Austausch von Argumenten, sondern auf der Überzeugung der eigenen Position, was verbal durch Lautstärke betont wird. Wenn es zu einer körperlichen Auseinandersetzung kommt, steht der Austausch von Argumenten nicht mehr im Vordergrund.

Eine *Diskussion* ist eine eher gelenkte Gesprächsform, die sich an Gesprächsregeln orientiert und den Austausch von Argumenten zulässt, was auch ihrer Zielsetzung entspricht. Sie kann, muss aber nicht, moderiert werden. Sofern Beobachtende dabei sind, kann dies zu einer Unterhaltung führen. Als Beispiele lassen sich Talkshows zu gesellschaftlichen oder politischen Themen nennen.

Eine *Debatte* ist eine gelenkte Gesprächsform unter Beachtung von festen Gesprächsregeln und zeitlichen Limitationen, die auf Einhaltung kontrolliert werden. Es ist „[...] ein Gespräch zur Klärung von

Entscheidungsvoraussetzungen“ (Kemmann 2013: 41). Das Debattieren ist die praktische Auseinandersetzung mit Argumenten – und das im Rahmen der Rhetorik. Die Redekunst findet beim Debattieren Anwendung, da sie die Fähigkeit der Debattierenden fördert, einen Standpunkt zu einer Streitfrage auf der Pro- oder Conraseite stilistisch mit sprachlichen Mitteln zu vertreten (Gora 2021: 21).

Es gibt diverse Debattenformate, die in sogenannten Debattierklubs implementiert und tradiert wurden. Meist hatten diese einen Ursprung im angelsächsischen Raum (Massing 1999: 403; Pschibul 1980: 355–357; Rode-Florin 2000: 50–52): Die amerikanische Debattenform sieht vor, dass zwei Teams (mit je 3-5 Teilnehmenden) sowie eine Beobachtungsgruppe am Prozess partizipieren. Jedes Mitglied der Contra-Gruppe geht dabei auf ein konkretes Mitglied der Pro-Gruppe ein und anschließend wird, je nach Konzeption, eine Abschlussrede gehalten oder ein freier Meinungsaustausch initiiert.

In Deutschland hat Ansgar Kemmann erstmalig an einer deutschen Universität das studentische Debattieren als Wettbewerbsformat eingeführt (lt. Kemmann, Telefoninterview am 09.04.2021). Die Beschäftigung damit führte ihn zum schulischen Debattieren in Form eines Wettbewerbs – dies kennzeichnet die Geburtsstunde des Projekts *Jugend debattiert* (JD). Seit nunmehr 20 Jahren ist das Projekt JD an über 1.400 Schulen mit 200.000 Schüler:innen in Deutschland und in den Deutschen Auslandsschulen vertreten. Der Wettbewerb wird unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten, von der Hertie-Stiftung sowie durch Fördergelder des Bundes getragen (Kemmann 2013; JD o.S.). Die Kultusministerkonferenz begrüßt seit 2009 die schulische Implementierung (KMK 2009: 7). In Brandenburg ist die Teilnahmequote im Gegensatz zu den anderen Bundesländern noch ausbaufähig. Sofern Brandenburger Schulen am Wettbewerb teilnehmen, sind es eher die Gymnasien. Die Teilnahme der Nichtgymnasien liege bei drei Prozent (lt. Kemmann, Telefoninterview am 09.04.2021). Diese Schere zwischen Gymnasium und Nichtgymnasium zeichnet sich auch in den anderen Bundesländern ab. Die Teilnahme an einem von JD ausgerichteten Wettbewerb ist erwünscht, aber nicht Voraussetzung, um als Schule am Projekt JD teilzunehmen. Im Vordergrund steht die Förderung der Rhetorik sowie die politische Partizipation in Form eines gleichberechtigten, sachlichen Meinungsaustausches.

Eine Debatte nach JD innerhalb eines Wettbewerbs kann entweder in der Altersklasse I (8. - 10. Klasse) oder in der Altersklasse II (11. - 12. Klasse) durchgeführt werden. Der Ablauf der Debatte ist in beiden Altersgruppen gleich. Eine Debatte nach JD teilt sich in 1. Eröffnungsrede, 2. freie Aussprache sowie 3. Schlussrede auf. Es stehen sich die Positionen Pro 1 mit Pro 2 gegenüber von Contra 1 mit Contra 2. Die Positionen werden am Debattiertag gelöst. Somit müssen sich die Schüler:innen sowohl mit Argumenten dafür und dagegen zu einer Streitfrage vorab auseinandersetzen. Im Wettbewerb dauert eine Debatte als längste Form 24 Minuten. Die Themen zum Debattieren werden im Wettbewerb vorgegeben, beim schulischen Debattieren empfiehlt JD, die Themen von den Schüler:innen wählen zu lassen. Als Kriterien für die Themenwahl werden die Folgenden vorgeschlagen:

**Tabelle 1:** Kriterien der Themenwahl (Hielscher/Kemmann/Wagner 2019: 14)

<b>Thema eignet sich, wenn ....</b>	<b>Thema eignet sich nicht, wenn</b>
... es als Entscheidungsfrage (ja/nein) formuliert ist.	... es als Kärungsfrage (W-Fragen: wer, was, warum...) formuliert ist.
... sich die Entscheidungsfrage auf eine konkrete Maßnahme oder Regelung bezieht, also eine praktische Frage ist ("Soll....?").	... es sich um eine rein technische oder theoretische Frage handelt ("Ist es möglich, ...?", "Gibt es ...?").
... die Maßnahme oder Regelung, nach der gefragt wird, von allgemeinem Interesse und damit politisch ist.	... es sich um eine Privatangelegenheit, eine Geschmackssache oder einen Einzelfall handelt, der nur für wenige von Interesse ist.
... die Pro-Seite, die die Frage mit "Ja" beantwortet, sich für eine Änderung des bestehenden Zustands ausspricht. (Beispiel: "Soll die Schulpflicht aufgehoben werden?")	... die Frage nicht auf eine Veränderung des bestehenden Zustands abzielt. (Beispiel: "Soll die Schulpflicht weiterhin bestehen?")

Beispiele für Themen sind nach JD: „Sollte der Unterricht erst nach 9 Uhr beginnen?“ (Hielscher/Kemmann/Wagner 2019: 13), „Sollte Religionsunterricht nur außerhalb der Schule stattfinden?“ (ebd.), „Sollte das Wahlrecht durch Wahlpflicht ersetzt werden?“ (ebd.) oder auch „Sollte die Türkei in die Europäische Union aufgenommen werden?“ (ebd.). Anhand dieser Fragen kann abgeleitet werden, dass die dort behandelten Themen durch einen größeren Interessent:innenkreis auch anspruchsvoller sind. So ist der Türkeibeitritt nicht nur im Raum Schule eine Debattenfrage, sondern wird auch im Bundestag – in unserer Gesellschaft – debattiert.

Damit sich die Schüler:innen auf die Debattenfrage vorbereiten können, schlägt JD ein Curriculum in 6 Phasen vor: 1. Debatten probieren, 2. Position beziehen, 3. Aufeinander eingehen, 4. Schlüsse ziehen, 5. Voraussetzungen klären und 6. Debattieren trainieren (Hielscher/Kemmann/Wagner 2019: 94–95). Weitere Erläuterungen zu den Phasen folgen in Kapitel 3.4.

Ad 1.) Zum Einstieg in das Debattieren empfiehlt JD die Übungen „Ballspiel“ (ebd.: 94), „Themenspeicher“ (ebd.), „Die Frage klären“ (ebd.: 95), „Themenfindung in der wachsenden Gruppe“ (ebd.) sowie eine Mikrodebatte in ihrer Grundform.

Ad 2.) In der zweiten Phase sollen die Übungen „Wegbeschreibung“ (ebd.: 94), „Zum Punkt kommen“ (ebd.), „Vorschlagsgestaltung mit dem Fragenfächer“ (ebd.: 95) sowie die Übung „Eröffnungsrede mit Erläuterung des Vorschlags“ (ebd.) durchgeführt werden.

Ad 3.) In der dritten Phase steht die Freie Aussprache im Fokus. Dafür werden die Übungen „Runderzählung“ (ebd.: 94), „Genau anknüpfen“ (ebd.), „Den Überblick behalten“ (ebd.: 95), „Gut abwägen“ (ebd.) sowie die Freie Aussprache selbst mithilfe von „Strukturkarten“ (ebd.) empfohlen.

Ad 4.) In Phase vier wird die Schlussrede geübt, indem zunächst die Übungen „Interview und Darstellung“ (ebd.: 94), „Zum Schluss kommen“ (ebd.), „Zuspitzung“ (ebd.: 95), „Einordnung“ (ebd.) sowie eine „Schlussrunde mit Beratung und Auswertung“ (ebd.) durchgeführt werden.

Ad 5.) In der fünften Phase wird die in Phase 6 zu haltende Debatte vorbereitet, indem die „Fragenstafette“ (ebd.: 94), das „Fragennetz“ (ebd.), „Antwort einholen“ (ebd.: 95), „Gründe finden“ (ebd.) und die „Ergebnistafel“ (ebd.) zum Üben genutzt werden.

Ad 6.) Zum Schluss wird die Übung „Debatte im Goldfischglas“ (ebd.: 94) absolviert, um die Trainingsdebatte durchzuführen. Bei der Trainingsdebatte

wird einerseits die aktive Beteiligung von den Jugendlichen eingefordert und andererseits sollen sie einer oder mehreren Debatte(n) folgen, mitschreiben und Feedback geben, indem Feedbacks kritierial und mit einer Würdigung versehen gegeben werden (ebd.: 95).

Zwei Schüler:innen stehen sich jeweils auf der Pro- und Contra-Seite gegenüber. Zudem gibt es eine oder einen Zeitwächter:in, der:die zeitliche Einhaltung der Debattenphasen überwacht. Begründet wird dieses Vorgehen damit, dass dadurch alle Gesprächsteilnehmenden gleichberechtigt zu Wort kommen können (Kemmann 2013: 41).

Weitere Vorteile dieses Formates sind unter anderem, dass die Teilnehmenden erfahren, wie ihre Argumente von der Gegenseite aufgenommen werden und wirken (ebd.: 42). Dabei geht es „[...] um die Schärfung des Gegensatzes der Positionen“ (ebd.). Sie lernen, wie ausgehend von einem Thema, eine diskutierbare Streitfrage formuliert wird, die mehrere Perspektiven zur Beantwortung zulässt. Die fünf Grundsätze einer Debatte nach JD sind:

1. Durch Kontroverse zum Erkenntnisgewinn,
2. Streit nach Regeln,
3. Vier Debattant\*innen = vier Scheinwerfer
4. Gesucht: das jeweils ausschlaggebende Argument
5. Schlussrunde ermöglicht Neubestimmung der Position (Heppel/ Krückels 2023: 2)“

Die Schüler:innen haben jeweils zwei Minuten Zeit für ihre *Eröffnungsrede*. Dabei beginnt die Position Pro 1, es folgen Contra 1, Pro 2 und es endet Contra 2. In der Eröffnungsrede besteht das Ziel, die eigene Position mit einem Zielsatz zu beziehen, die Streitfrage zu klären, Gründe anzugeben und Schlüsselbegriffe einzuführen, aber auch Vorschläge zu unterbreiten. Nachdem alle vier Schüler:innen in der festgelegten Reihenfolge gesprochen haben, knüpft daran die Phase der *Freien Aussprache* an.

Die *Freie Aussprache* hat eine Länge von 12 Minuten und folgt keiner strengen Redeabfolge wie bei der Eröffnungsrede. Damit möglichst alle an der Aussprache partizipieren können, müssen sich die Teilnehmenden kurzfassen, sich gegenseitig zuhören und Gedanken weiterführen. Gründe sollten gewichtig sein und abgewogen werden. Zudem ist ein Zwischenergebnis zu formulieren (JD 2020: o. S.).

In der Schlussrede wird wieder die Reihenfolge wie bei der Eröffnung eingehalten. Jede Schlussrede darf maximal eine Minute dauern. Dabei sollen „keine neuen Argumente, sondern der Ertrag aus der Debatte“ (ebd.) geäußert werden. Das entscheidende Argument der jeweiligen Position ist zu nennen und zu begründen. Die Streitfrage soll beantwortet werden. Dafür soll der Zielsatz mit „Und deshalb ...“ (ebd.) genutzt werden.

Damit die Redezeit eingehalten wird (s. folgende Tab.), klingelt der oder die Zeitwächter:in 15 Sekunden vor Erreichen des Zeitlimits mit einer Glocke. Somit müssen die Debattant:innen sich nicht auf das Zeitmanagement konzentrieren, sondern eher in der Lage sein, die Gedanken in den letzten 15 Sekunden in Form eines Satzes zu integrieren.

**Tabelle 2:** Debattenarten (Hielscher/Kemmann/Wagner 2019: 22, eigene Darstellung)

Debattenarten	Eröffnungsrede	Freie		Gesamtdauer
		Aussprache	Schlussrede	
Mikrodebatte (einfache Struktur)	3 Sätze	3 Minuten	3 Sätze	6 Minuten
Mikrodebatte (entfaltete Struktur)	6 Sätze	5 Minuten	5 Sätze	10 Minuten
Trainingsdebatte	1,5 Minuten	8 Minuten	1 Minute	18 Minuten
Wettbewerbsdebatte	2 Minuten	12 Minuten	1 Minute	24 Minuten

Die Schulen dürfen am Wettbewerb teilnehmen, wenn mehrere Lehrkräfte die Basisfortbildung durchlaufen haben. Die Unterrichtsreihe soll zudem als Pflichtunterricht an den Schulen implementiert werden. Jede Schule organisiert einen Schulwettbewerb, der öffentlich ist. Dafür absolvieren die Lehrkräfte eine weitere Schulung zum Jurieren. Nach Beendigung des schulischen Wettbewerbs wird dies bei JD online gemeldet. Daran schließen sich ein Regionalwettbewerb, später ein Landeswettbewerb und das Bundesfinale an. Die Gewinner:innen der Regionalwettbewerbe erhalten Seminare, um sich für den Landeswettbewerb vorzubereiten. Diese Möglichkeit gibt es auch noch einmal vor dem Bundesfinale für die Finalist:innen. Die Bundessieger:innen absolvieren eine Seminarwoche zur weiteren Vertiefung (Heppel/Krückels 2023: 1).

Die Jury bewertet die Debattierqualität mithilfe von vier Kriterien: die Sachlichkeit, das Ausdrucksvermögen, die Gesprächsfähigkeit sowie die

Überzeugungskraft (das sogenannte Akronym SAGÜ). Es gibt pro Kriterium ein bis fünf Punkte, sodass maximal 20 Punkte vergeben werden können. Ein Umfang von 20 bis 17 Punkten ist eine sehr starke und ausgezeichnete Debatte, 16-13 Punkte eine starke und überdurchschnittliche, 12-9 Punkte eine in der Form getroffene und ansprechende Debatte, 8 bis 5 Punkte eine regeleinhaltende Debatte mit Schwächen, 4-1 Punkte eine schwache Debatte, die nicht der Form der Debatte entspricht und 0 Punkte eine sehr schwache und völlig verfehlte Debatte (Jugend debattiert 2020: o.S.). Wenn ein Regelverstoß vorliegt, kann zudem ein Punktabzug erfolgen (Heppel/Krückels 2023: 2).

- Im Bereich der *Sachlichkeit* liegen der Jury die Kriterien „genaue Bestimmung der Maßnahme“ (Jugend debattiert 2020: o. S.), „Kenntnis der bisherigen Regelung“ (ebd.), „klare Unterscheidungen“ (ebd.), „aktuelle Angaben“ (ebd.) sowie „treffende Beispiele“ (ebd.) zugrunde.
- Das *Ausdrucksvermögen* wird durch „passende Wortwahl“ (ebd.), „einprägsame Formulierungen“ (ebd.), „lebendige Redeweise“ (ebd.), „deutliche Aussprache“ (ebd.) sowie „verständliche Sätze“ (ebd.) bewertet.
- Die *Gesprächsfähigkeit* wird von den Teilnehmenden erreicht, wenn diese „aufmerksam zuhören“ (ebd.), „ausreden lassen“ (ebd.), „genaue Bezugnahme“ (ebd.), „Einwände aufgreifen“ (ebd.) sowie „kurze Beiträge“ (ebd.) einhalten.
- Die *Überzeugungskraft* kann durch „gut aufgebaute Reden“ (ebd.), „Begründung der Position“ (ebd.), „Gewichtung der Gründe“ (ebd.), „Fairness und Respekt“ (ebd.) sowie „entschiedenes Auftreten“ (ebd.) erreicht werden.

Den Schüler:innen sind diese Bewertungskriterien vor dem Wettbewerb bekannt. Auch werden diese im Debattiertraining eingesetzt, um schon während des Übens von Mitschüler:innen und Trainer:innen eine kriterienorientierte Rückmeldung zu erhalten. Somit sind die Bewertungsmaßstäbe eher wissenschaftlich angelegt und es geht weniger darum, wer die höchste „mediale Aufmerksamkeit des Publikums“ (Schröter 2021: 87) erhält, wer es schafft, einen Opponenten zu überzeugen oder zu provozieren (ebd.). Anbei ist eine Übersicht zu den Kriterien und der Punktvergabe zu entnehmen:

**Tabelle 3:** Punktbewertung im Wettbewerb JD (Jugend debattiert 2020: o. S., eigene Darstellung.)

Punkte	Sachkenntnis	Ausdrucksvermögen	Gesprächsfähigkeit	Überzeugungskraft
5	ausgezeichnet vorbereitet, hat alles parat, Detailwissen und Kenntnis der Zusammenhänge	jederzeit angemessen, einprägsam und originell	hört sich aufmerksam zu, fragt nach, hat Übersicht, führt Gedanken der anderen weiter	in jeder Hinsicht überzeugend begründet, Blick für das Wesentliche im Fortschritt der Debatte
4	genau informiert, kennt alle wichtigen Gesichtspunkte	klar, anschaulich und lebendig	hört gut zu, schließt gut an die anderen an	alles gut begründet, Gründe gut gewichtet
3	kennt sich aus, kennt die wichtigsten Fakten	verständlich und flüssig	hört zum Teil gut zu, berücksichtigt die anderen meistens	teils schwache, teils gute Gründe
2	weiß einigermaßen Bescheid, manches teilweise richtig	einigermaßen verständlich	hört meistens zu, geht manchmal auf die anderen ein	Position teilweise begründet, viele Gründe eher schwach
1	kennt sich kaum aus, viel falsch	gerade noch verständlich	hört wenig zu, redet kaum zu den Gesprächspartner:innen	fast nur Behauptungen, Position kaum begründet
0	kennt sich gar nicht aus, nur falsche Behauptungen	völlig unverständlich	hört gar nicht zu, beteiligt sich gar nicht am Gespräch	Position völlig unklar, keine Begründungen

Der Ablauf einer Qualifikation während eines Wettbewerbs sieht vor, dass alle teilnehmenden Jugendlichen einmal auf der Pro- und einmal auf der Contraseite debattieren. Die Bewertung erfolgt von drei Juror:innen. Die Jury ist gemischt und setzt sich aus Lehrer:innen und von debattiererfahrenen Schüler:innen zusammen. Die Zeit wird von den Schüler:innen in der Rolle als sogenannte Zeitwächter:innen gemessen. In der Finalrunde erhöht sich die Juryanzahl von drei auf fünf Personen. Nach jeder Debatte erfolgt von der Jury eine Rückmeldung, damit die Teilnehmenden die Chance erhalten, die

Qualität ihrer Debatten in der nächsten Runde zu erhöhen. Von daher ist JD das Würdigen der Debattierleistung wichtig. Dafür liegt ein konkreter Ablauf zugrunde (Jugend debattiert 2020: o. S.):

Nachdem sich die Jury beraten hat, bekommt jede Debattantin und jeder Debattant eine persönliche Rückmeldung von einem Mitglied der Jury. Die Rückmeldung dient dazu, den inhaltlichen Beitrag zu würdigen und den Debattanten und dem Publikum zu erklären, was die Jury besonders gut fand. Wenn etwas noch nicht so gut gelungen ist, sollte genau gesagt werden, wie der Debattant sich verbessern kann. Der Juror, der die Rückmeldung gibt, spricht den Debattanten direkt und mit dem Namen an. Am Ende der Rückmeldung kann ein Dank stehen. Zwischen dieser Einleitung und dem abschließenden Dank sollten drei Punkte angesprochen werden: Welche Position hat der Debattant vertreten? Was hat der Jury gefallen? Wie könnte sich der Debattant noch verbessern?

Auch für diese Form der Rückmeldung gibt eine Handreichung mit Textbausteinen wie zum Beispiel (Jugend debattiert 2020: o.S.):

[Name wird eingesetzt, WKG]..., ich gebe dir eine Rückmeldung. In eurer Debatte ging es vor allem um ....., Du hast die Position vertreten, dass ....., Du hast deine Position damit begründet, dass ....., Uns hat gefallen, ....., Damit hast du ..... unter Beweis gestellt, Uns ist aufgefallen, dass du ....., Du könntest dich noch verbessern, indem du ....., Vielen Dank, ....., für deinen Beitrag zur Debatte.

Diese Textbausteine für die Anwendung in der Feedbackphase zeigen, dass die Art der Rückmeldung sehr wertschätzend ist, jedoch auch inhaltlich neue Impulse für die Verbesserung der Debatte beinhaltet. Somit können die Teilnehmenden dieses Feedback nutzen und sich in der nächsten Debatte verbessern.

Jugend debattiert (JD) kann in der Schule auch als Prüfungsformat verwendet werden. So kann es eine Klassenarbeit ersetzen oder Teil einer Lernleistung sein. Sowohl die mündliche Debatte als auch das Verschriftlichen der Eröffnungsrede oder der Transfer zu einer dialektischen Erörterung, die die Eröffnungsrunde und Debatte mit Schluss beinhaltet, wären mögliche Aufgabentypen. JD regt an, dass sowohl die Einzelleistung als auch eine Gruppenleistung wie die gesamte Debatte der Leistungsmessung zugrunde liegen kann (Jugend debattiert 2021: 2).

Im Bundesland Bayern wird die Debatte im neunten Jahrgang als Schulaufgabe integriert (ebd.: 4). Der zeitliche und inhaltliche Umfang ist

eine Trainingsdebatte über 20 Minuten. Zwei Lehrkräfte prüfen vier Schüler:innen ab. Die Bewertungsgrundlage ist die Punktbewertung, die durch Noten ersetzt wird. Das Thema wird den Schüler:innen zehn Tage vor der Prüfung mitgeteilt. Die Vergabe der Positionen erfolgt durch das Losverfahren am Tag selbst. Die Lehrkräfte müssen einerseits die Zeit kontrollieren und andererseits protokollieren. Dafür steht ihnen ein Beobachtungsbogen zur Verfügung, der auch bei den Wettbewerben verwendet wird. Denn auch dort beobachten immer alle Jurymitglieder alle Schüler:innen parallel (ebd.). In Brandenburg besteht die Möglichkeit, eine Klassenarbeit im Fach Deutsch zu ersetzen, wenn die Fachkonferenz Deutsch zustimmt. Sie kann jedoch auch im Fach Politische Bildung als Leistungsüberprüfung eingesetzt werden.

Das Beispiel in Bayern zeigt, dass die Implementation des Formats JD an den Schulen sehr vielfältig ist. Neben dem Wettbewerbsziel ist das Format zudem eine Unterrichtsreihe, die auch Teil einer Leistungsüberprüfung sein kann und somit für alle teilnehmenden Schüler:innen relevant ist.

### **2.3.3 Durch das Debattieren nach Jugend Debattiert literale Kompetenzen fördern**

Das Debattieren ermöglicht es den Schüler:innen, die konzeptionell schriftsprachlich und medial mündlich zu trainieren. Dabei wenden die Teilnehmenden Bildungssprache an und bedienen sich je nach Thema der Wissenschafts- und Rechtssprache, indem sie den Wortschatz sowie die Phrasen (Redemittel) dem Kontext angepasst gebrauchen. Diese Facetten der schulischen Sprachfelder demonstriert Feilke in seinem Sprachfeldermodell genauer (2012: 6). Um qualitativ gut zu debattieren, bilden die teilnehmenden Schüler:innen diverse Kompetenzen aus oder vertiefen diese:

Durch das Debattieren werden literale Kompetenzen wie das Sprechen mit anderen, das Zuhören in der Debatte sowie das Lesen und Schreiben in der Vorbereitung der Debatte gefördert, die als Kompetenzbündel bildungsrelevant sind. Folglich ist das Recherchieren und Lesen von Sachinformationen Teil der Debattenvorbereitung. Diese Textbelege sind Voraussetzung für die Stützung der Argumente. Somit muss die Recherche sowie die Lesekompetenz für die Debattenvorbereitung genutzt werden. Sie kann in diesem Rahmen definiert werden als „[...] die Fähigkeit, Texte

zu verstehen, zu nutzen, zu evaluieren, über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (OECD 2019: 38). Die Schüler:innen müssen beim Debattieren mehrere Kompetenzen zielgerichtet nutzen, um zur Qualität der Debatte beizutragen.

In Phase 1 des Debattiertrainings nach JD werden folgende Kompetenzen fokussiert:

Die Schülerinnen und Schüler sollen ...  
 erfahren, dass ein Miteinander nur gelingt, wenn sich die Beteiligten aufeinander einstellen,  
 verstehen, dass Debattenthemen stets Entscheidungsfragen sind,  
 erkennen, dass eine Debatte ein Gespräch nach festen Regeln ist,  
 ausprobieren, wie eine Debatte nach Regeln von JD auf einfachster Stufe abläuft (Hielscher/Kemmann/Wagner 2019: 10).

In Phase 2 des Debattiertrainings nach JD sind folgende Kompetenzen im Visier:

Die Schülerinnen und Schüler sollen ...  
 verstehen, dass das Verhältnis von Frage und Antwort den Rahmen jeder Rede bildet,  
 üben, eine strukturierte Rede zu halten, die mit einer eindeutigen Antwort abschließt,  
 erkennen, dass die Frage an die Interessen der Hörer anknüpfen muss,  
 lernen, aus der Streitfrage einen konkreten Vorschlag zu entwickeln und diesen zu begründen,  
 üben, in der Eröffnungsrunde einer Debatte Position zu beziehen (Hielscher/Kemmann/Wagner 2019: 24).

In Phase 3 werden folgende Kompetenzziele verfolgt:

Die Schülerinnen und Schüler sollen ...  
 lernen, genau zuzuhören und auf die Beiträge des anderen einzugehen,  
 üben, an die Äußerungen ihres Gesprächspartners sprachlich und gedanklich anzuknüpfen,  
 erkennen, dass in einem Streitgespräch über viele Punkte Einigkeit besteht, auch wenn andere strittig sind,  
 üben, strittige Punkte durch Abwägung der vorgebrachten Gründe zu entscheiden,  
 trainieren, eine Freie Aussprache so zu führen, dass jeder Beitrag den Gedanken eines Vorredners aufgreift (Hielscher/Kemmann/Wagner 2019: 36).

In Phase 4 des Debattiertrainings werden folgende Kompetenzen gefördert:

Die Schülerinnen und Schüler sollen ...  
üben, gezielt nach Gründen zu fragen und sie zutreffend darzustellen,  
erkennen, dass verschiedene Gründe unterschiedliches Gewicht haben können,  
lernen, welche Funktionen die Schlussrede in der Debatte hat und wie sie gegliedert sein kann,  
üben, Schlussreden auf unterschiedliche Weisen zu gliedern,  
trainieren, den für sie wichtigsten Grund zu erfassen und entschieden zu vertreten  
(Hielscher/Kemmann/Wagner 2019: 52).

In Phase 5 des Debattiertrainings erlernen die Schüler:innen folgende Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler sollen ...  
üben, ausgehend von den eigenen Interessen zu einem Thema Fragen zu sammeln und zu ordnen,  
verstehen, dass orientierende Fragen die Voraussetzung einer gezielten Recherche bilden,  
üben, in Arbeitsgruppen Informationen zu sammeln und darzustellen,  
trainieren, Gründe und Einwände zu einer Streitfrage zu finden und aufeinander zu beziehen,  
lernen, Ergebnisse der Vorbereitung zusammenzufassen und gemeinsam zu präsentieren (Hielscher/Kemmann/Wagner 2019: 64).

In der letzten und sechsten Phase des Debattiertrainings werden Debatten trainiert und damit folgende Kompetenzen bei den Schüler:innen gefördert:

Die Schülerinnen und Schüler sollen ...  
üben, eine vollständige Debatte nach Regeln von JD im Trainingsformat zu führen,  
lernen, den Verlauf einer Debatte in einer Mitschrift genau festzuhalten,  
wissen, nach welchen Kriterien eine Debatte bei JD bewertet wird,  
trainieren, zu einer Debatte eine differenzierte und konstruktive Rückmeldung zu geben (Hielscher/Kemmann/Wagner 2019: 76).

Sofern alle sechs Phasen zusammengefasst werden, können die zu erlangenden Kompetenzen auf drei Niveaustufen zusammengefasst werden:

Auf dem basalen Kompetenzniveau sind die Lerninhalte wie das Nennen und Einhalten von Gesprächs- sowie Debattierregeln, das Nachfragen nach Gründen, die Nennung einer Streitfrage, das Vorbereiten in einer Gruppe

aufzuzählen, das Sammeln von Informationen sowie die Funktionen der drei Teile einer Debatte einordnen.

Auf dem mittleren Kompetenzniveau sind das Mitschreiben einer Debatte als Grundlage für die Bewertung dieser, die finale Vorbereitung einer Debatte inklusive der abschließenden Recherche, das Ordnen der Informationen und die Formulierung sowie Abwägung von Argumenten zu benennen. Zudem lassen sich auch das Gliedern einer Eröffnungs- und Schlussrede als mittelschwer klassifizieren.

Auf dem höchsten Kompetenzniveau ist das Führen einer Debatte inklusive der Eröffnungsrede, der freien Aussprache sowie der Schlussrede einzuordnen. Zusätzlich ist die Rückmeldung und Bewertung anderer zu ihren geführten Debatten als für die Schüler:innen hohe Kompetenz zu charakterisieren. Das Führen von Debatten kann jedoch auch durch die Schwierigkeit einer Streitfrage und die Länge einer Debatte differieren. So ist es ein Unterschied, ob ich zur Frage „Soll unser Klassenraum in Pink gestrichen werden?“ mit wenig Rechercheaufwand und damit weniger Vorbereitungszeit debattiere als zur Frage „Soll die Wehrpflicht für Frauen und Männer ab 18 Jahren eingeführt werden“. Auch erfordert eine Wettbewerbsdebatte mit 24 Minuten eine höhere Konzentration der Schüler:innen als eine einfache Mikrodebatte mit sechs Minuten. Auch die Präsentation der Debatte vor dem Bundespräsidenten in der Finalrunde des nationalen Wettbewerbs kann herausfordernder sein als in einer kleinen Lerngruppe im Klassenraum.

Um die Kompetenzziele zu erreichen, hat *JD* eine Vielzahl von Übungen und Spielen veröffentlicht, die für das Üben des Debattierens empfohlen werden, da sie auf das Debattieren im Wettbewerbsformat systematisch vorbereiten (Hielscher/Kemmann/Wagner 2019: 7). Ziel des Debattiertrainings ist es, dass die Klasse für das Debattieren aktiviert wird. Alle Schüler:innen sollen daran mitwirken:

Jede Übung zielt darauf ab, die gesamte Klasse zu aktivieren, und zwar so, dass jeder einzelne Schüler eine Aufgabe erhält, die ihn gleichzeitig mit allen anderen in Tätigkeit versetzt (Hielscher/Kemmann/Wagner 2019: 91).

Dies ist der Grund, warum das Debattieren als sprachliche Handlung Einzug in das schulische Curriculum fand, denn durch die Planung, Durchführung und Reflexion einer Debatte werden mehrere Kompetenzbereiche aus dem Fach Deutsch gefördert, wie im folgenden Unterkapitel ersichtlich wird.

### 2.3.4 Das Debattieren im Schulcurriculum

Das Debattieren kann einen Beitrag zur Demokratiebildung leisten, da Schulen öffentliche Orte sind, die dennoch in einem geschützten Raum aktuelle gesellschaftliche Themen verhandeln können (Beutel/Tetzlaff 2018: 10).

Im Berliner und Brandenburger Curriculum wird das Debattieren als Gesprächsform im neunten Jahrgang wie folgt im Fach Deutsch verankert (SenBJW/MBJS 2015a: 39):

Es kann einerseits als „fachspezifischer Kompetenzbereich“ (ebd.: 4) eingeordnet werden, da in diesem Feld der Kompetenzbereich „sprachbewusst handeln“ (ebd.) eingeordnet wird. Als „prozessbezogene Kompetenzbereiche“ (ebd.) lassen sich durch das Debattieren die Kompetenzbereiche „zu anderen sprechen“ (ebd.), „mit anderen sprechen“ (ebd.) sowie „verstehend zuhören“ (ebd.) verorten. Nicht außer Acht gelassen werden darf die Planung einer Debatte. So müssen die Schüler:innen über „Lesefertigkeiten“ verfügen, um Texte für das Ausformulieren von Argumenten zu nutzen. Da vor allem Internetquellen für die Recherche genutzt werden, müssen die Schüler:innen zudem „Lesestrategien nutzen“, um nicht alle Seiten durchzulesen, sondern zielgerichtet nach Informationen suchen und Quellen auf Seriosität hin überprüfen (ebd.). Daher ist der Umgang mit Texten in Medien unabdingbar und ein weiterer Kompetenzbereich: „Die Lernenden erschließen situations- und funktionsbezogen die Inhalte von Sach- und Gebrauchstexten und übertragen sie in andere Darstellungsformen“ (ebd.: 5). Eine mögliche Darstellungsform des gelesenen Inhalts ist das Debattieren. Die äußere Form der Debatte entwickelt wiederum das Sprachwissen und Sprachbewusstheit:

Anknüpfend an ihre Spracherfahrungen und ihr Sprachgefühl gehen die Schülerinnen und Schüler mit Sprache zunehmend bewusster um. Sie erlernen, Wirkungen und Folgen eigenen Sprachhandelns abzuschätzen sowie das sprachliche Handeln anderer differenziert und kritisch wahrzunehmen. Sprachvarietäten, wie z.B. Dialekt und Jugendsprache, und die unterschiedlichen Sprachregister wie Alltags-, Bildungs- und Fachsprache gebrauchen sie situationsangemessen“ (SenBJW/MBJS 2015a: 6).

Dieses Zitat knüpft sich am Inhalt des Modells der Sprachfelder nach Feilke (2012: 6) an, denn beim Debattieren müssen die Schüler:innen Gesprächsregeln einhalten, indem sie sich gegenseitig zuhören, die Argumente des Gegenübers aufnehmen und dann wieder argumentativ entkräften.

Die Gesprächsfähigkeit wird somit gefördert. Gerade in der Freien Aussprache wird dies vorausgesetzt. Des Weiteren wenden sie sowohl Fachsprache als auch Bildungssprache an. Sie nutzen die Fachsprache, da sie über ein Debattenthema Sachkenntnis erworben haben, Definitionen zitieren können und dieses Wissen in die Ausformulierung der Argumente fließt. Gleichzeitig trainieren die teilnehmenden Schüler:innen ihr Ausdrucksvermögen.

Im neunten Jahrgang werden zu vermittelnde Kompetenzen auf Niveaustufe F an nichtgymnasialen Schulen und auf Niveaustufe G an Gymnasien verortet (SenBJW/MBJS 2015a: 15–16). Die folgende curriculare Kompetenzeinordnung schafft noch einmal einen Überblick über die zu fördernden Kompetenzbereiche „Sprechen und Zuhören – zu anderen sprechen“ (ebd.: 17), „Sprechen und Zuhören – Verstehend zuhören“ (ebd.: 19), „Sprechen und Zuhören – Mit anderen sprechen“ (ebd.: 18), „Mit Texten und Medien umgehen – Sach- und Gebrauchstexte (lineare und nichtlineare) Texte erschließen“ (ebd.: 27) sowie „Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln – Sprachbewusst handeln“ (ebd.: 31).

**Tabelle 4:** Curriculare Kompetenzbereiche beim Debattieren nach JD (SenBJW/MBJS 2015a, eigene Darstellung)

Niveaustufe	Sprechen und Zuhören - zu anderen sprechen	Sprechen und zuhören - verstehend zuhören	Sprechen und zuhören - Mit anderen sprechen
D	Zusammenhänge aus ihrer Lebenswelt strukturiert darstellen	Einzelinformationen aus klar strukturierten Vorträgen und medial vermittelten Texten wiedergeben	auf Argumente und Meinungen anderer respektvoll reagieren
E	sprachliche Handlungen unterscheiden	Informationen verknüpfen und wiedergeben	in Diskussionen eigene Standpunkte argumentativ nachvollziehbar darlegen
F	sprachliche Handlungen variantenreich gestalten	Widersprüche in Aussagen prüfen	in Diskussionen lösungsorientierte Vorschläge einbringen
G	sprachliche Handlungen reflektieren	wesentliche Informationen und mögliche Aussagen aus Gesprächsbeiträgen wiedergeben	in Diskussionen gezielte Gesprächsstrategien anwenden (z.B. Argumente entkräften)
<b>Ziel: Gesprächsfähigkeit</b>			

(Fortsetzung)

**Tabelle 4:** (Fortsetzung)

Niveau- stufe	Sprechen und Zuhören - zu anderen sprechen	Sprechen und zuhören - verstehend zuhören	Sprechen und zuhören - Mit anderen sprechen
	<b>Mit Texten und Medien umgehen - Sach- und Gebrauchstexte (line- are und nichtlineare) erschließen</b>	<b>Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln - Sprachbe- wusst handeln</b>	
D	über den Text ver- streute Informationen miteinander verknüp- fen	sich mit geeigneten Redemitteln in ein Gespräch einbringen, die eigene Meinung ver- treten und begründen	
E	Informationen aus ver- schiedenen (linearen und nichtlinearen) Texten miteinander ver- knüpfen	mit geeigneten Rede- mitteln/Textbausteinen den logischen Zusam- menhang eigener Überlegungen deutlich machen; die Struktur der Rede deutlich machen	
F	relevante von neben- sächlichen Informa- tionen unterscheiden und Zusammenhänge darstellen	mit vielfältigen Rede- mitteln/Textbausteinen eigene und fremde Intentionen verdeut- lichen	
G	Informationen ordnen, vergleichen, prüfen und ggf. ergänzen	mit vielfältigen Rede- mitteln/Textbausteinen Vermutungen, Schluss- folgerungen und Einräumungen aus- drücken	
	<b>Ziel: Sachkenntnis</b>	<b>Ziel: Ausdrucksvermö- gen &amp; Überzeugungs- kraft</b>	

Dabei werden zwei Stufen unter F die Stufen E und D dargestellt. Der Grund ist, dass in inklusiven Lerngruppen ohne äußere Differenzierung, wie z.B. eine Kursstruktur, alle möglichen Kompetenzstufen, die in den Lerngruppen vertreten sein könnten, abgedeckt werden müssen. Die Auswahl dieser fünf Kompetenzbereiche wurde vorgenommen, obwohl auch

das Lesen und die Lesestrategien einen Anteil bei der Sachrecherche haben, um die Kompetenzfokussierung nach JD abzubilden. Somit werden mit diesen fünf Bereichen sowohl die Sachkenntnis, das Ausdrucksvermögen, die Gesprächsfähigkeit als auch die Überzeugungskraft durch das Debattieren gefördert.

Aus der Tabelle 4 kann entnommen werden, dass die Schüler:innen am Ende der Sekundarstufe I das sprachliche Handeln, das Verknüpfen von Informationen sowie das Diskutieren eigener Standpunkte üben. Diese Kompetenzen führen zur Erhöhung der Gesprächsfähigkeit. Um an der Debatte teilzunehmen, müssen diese wiederum geplant werden. Dafür benötigen die Schüler:innen Informationen aus linearen und nicht-linearen digitalen Texten. Einerseits sind zu bestimmten Fragestellungen Forschungsergebnisse, Erklärungen oder das Lesen von Expert:inneninterviews notwendig. Diese Belege lassen sich wiederum durch Daten oder Fakten anhand von Grafiken oder anderen nicht-linearen Textformen für die Debatte aufgreifen. Das Ziel ist, die Sachkenntnis aufzubauen, welche für die Debatte eingesetzt werden kann, denn die Sachkenntnisse fließen in den nächsten Kompetenzbereich ein – das sprachbewusste Handeln. Erst der strukturelle Aufbau eines Arguments, einer Argumentationslinie innerhalb einer Rede oder einer freien Aussprache führt dazu, dass nicht nur die Sachkenntnis wahrgenommen wird, sondern auch das Ausdrucksvermögen und die Überzeugungskraft. Das Ausdrucksvermögen kann durch die Nutzung von Redemitteln und die Überzeugungskraft durch den Einsatz rhetorischer Mittel sowie durch die Anordnung der Argumente in Verbindung mit der (non-)verbalen Betonung durch das Debattieren gefördert werden.

Das Debattieren ist nicht der Deutschdidaktik per se zuzuordnen (u.a. SenBJW/MBJS 2015a; 2015b). Vielmehr ist es eine Kompetenz, die vor allem in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern zu verorten ist.

Das Kerncurriculum für das Fach Politische Bildung formuliert die Erziehung zum politisch mündigen Handeln als zentrales Ziel. Dazu gehört unter anderem die Befähigung der Schüler:innen, eigene Interessen zu vertreten, Perspektivwechsel vorzunehmen, Konflikte auszutragen und politisch zu entscheiden. Eine Förderung des kommunikativen Handelns gilt dabei als elementarer Bestandteil politischen Unterrichts (SenBJW/

MBJS 2015b: 4-6). Kompetenzen wie das Analysieren, Urteilen und die Anwendung von Methoden können für die Entwicklung zum mündigen Handeln fokussiert werden. Konkret bedeutet dies, dass die Lernenden unter anderem „Positionen in einer fremden Rolle darstellen“, „politische Konflikte (simulativ) austragen und Kompromisse aushandeln“ (ebd.: 17) können.

Die curricularen Niveaustufen sehen vor, dass Neuntklässler\*innen, mit Hilfe von verschiedenen Kriterien, Konzepte oder Modelle analysieren können (ebd.: 18). Des Weiteren lernen Oberschüler:innen in Klasse 9 eigene Thesen für politische Problemlösungen zu formulieren und zu elaborieren sowie ihre kriteriengeleiteten Argumente mit verschiedenen Perspektiven abzugleichen und mögliche Konsequenzen daraus zu ziehen. Schüler:innen von Gymnasien lernen darüber hinaus die Gewichtung von verschiedenen Beurteilungskriterien und ihre Thesen zur politischen Problemlösung zu überprüfen und zu revidieren. Lernende aller Schulformen setzen sich mit der Wertgebundenheit verschiedener politischer Urteile auseinander und ordnen sie den unterschiedlichen politischen Grundhaltungen zu (ebd.: 19). Ebenfalls erlangen alle Lernenden unter anderem die Kompetenz „[...] geeignete simulative, empirische und handlungsorientierte Methoden aus[zu]wählen“ (ebd.: 20). Das Kennenlernen von simulativen, empirischen und handlungsorientierten Methoden, wie der Debatte, ist bereits für frühere Klassenstufen vorgesehen. Der Rahmenlehrplan der Länder Brandenburg und Berlin unterstreicht die herausragende Bedeutung dieser Formen deutlich, da sie im Unterricht die Möglichkeit zum politischen Probehandeln bieten (ebd.: 6).

Beide Curricula weisen somit explizit auf die Umsetzung der Debatte als Gesprächsform (SenBJW/MBJS 2015a: 39) bzw. als simulative, empirische und handlungsorientierte Methode (SenBJW/MBJS 2015b: 6) hin. Das Projekt zielt somit direkt auf eine Erweiterung der in den Kerncurricula des Landes Brandenburg für die Unterrichtsfächer Deutsch und Politische Bildung festgeschriebenen Kompetenzen. Dennoch lassen sich curricular selbst in Fächern wie Mathematik oder in den Naturwissenschaften Überschneidungsbereiche aus dem Argumentieren erkennen. Somit ist das Debattieren eine transdisziplinäre und interdisziplinäre Kompetenz, die schulisch in mehreren fachlichen Curricula verankert ist.

JD empfiehlt das Debattieren ab der Sekundarstufe I an Schulen zu implementieren. So kann ein Beginn auch schon ab der fünften Jahrgangsstufe angestrebt werden. Da der Wettbewerb in der Altersgruppe I ab dem achten Jahrgang möglich ist, muss auch ein Einüben schon vorab an den Schulen etabliert werden. Das Recherchieren zu den verschiedenen Themen ist auch im Fachunterricht möglich (Hielscher/Kemmann/Wagner 2019: 1). Auch können im Fachunterricht Themen für Debatten in der Klasse gesammelt werden. Ein Wettbewerb scheint auf dem ersten Blick zunächst Schüler:innen auszuschließen, jedoch ist dieser auch als Chance zu betrachten.

Wendet man den Wettbewerbsgedanken in den Raum des Politischen, verbindet sich damit der Anspruch, dass die politische Willensbildung in der Demokratie eine gewaltfreie Form kontroverser Politikgestaltung und Problemlösung ist. Denn es kann dabei nicht alleine um die Lösung einer Aufgabe im Sinne der obsiegenden Partei gehen, sondern vielmehr um die damit zusammenhängende Herausforderung, die im Wettbewerb nicht dominierenden Kräfte politisch und im Blick auf das Gemeinwesen in die schließlich erreichte Lösung und ihre Folgen zu integrieren. Differenzierung und Individualisierung gehen also in der wettbewerbsförmig ausgerichteten demokratischen Politik mit Integrationsaspekten einher. Schülerinnen und Schüler, die sich in einem Wettbewerb im Kontext der demokratischen Politik lernend bewähren und engagieren, werden dieser Anforderung leichter entsprechen als diejenigen, die mit dem Doppelgesicht von Demokratie und Wettbewerb in der pluralen Gesellschaft keine oder kaum Erfahrungen gemacht haben (Beutel/Tetzlaff 2018: 11).

So geben Lehrkräfte an, dass demokratiepädagogische Schüler:innenwettbewerbe Partizipationsmöglichkeiten eröffnen, da die Aussagen anderer Schüler:innen für eine Debatte gehört werden. Wertschätzung entsteht durch die konstruktiven Rückmeldungen (Kemmann/Beutel/Tetzlaff 2018: 255).

Ein Wettbewerbsformat kann also durch den Rahmen und das Einhalten der Regeln Partizipation ermöglichen. Wurden Wettbewerbe noch als Exklusion verstanden, zeigen sie im heutigen Verständnis durch die schulische Unterstützung einen pädagogischen Anspruch, offen für alle Schüler:innen zu sein und interessierte Schüler:innen für eine Teilnahme zu fördern (Beutel/Tetzlaff 2019: 13). Der Wettbewerb ist ein Ergebnis einer langen Übungsphase im schulischen Kontext. So gebe es bei JD keinen Wettlauf: „Nur wenn Pro und Contra aufeinander eingehen, also in ihrer Konkurrenz kooperieren,

kann der Erkenntnisgewinn entstehen, um dessen Willen debattiert wird“ (Kemmann/Beutel/Tetzlaff 2018: 253).

Schüler:innenwettbewerbe haben generell mehrere Vorteile für Schüler:innen und die Schulgemeinschaft. Ostermann (2018: 266–267) fasste diese zu Thesen aus den Studien von Beutel und Tetzlaff (2019: 13) zusammen:

- Die Schüler:innen lernen intensiver.
- Sie werden selbstständiger.
- Sie entwickeln Freude am Lernen.
- Sie erhalten Wertschätzung.
- Sie kooperieren mit Lehrkräften und Mitschüler:innen (Ostermann 2018: 266).

Nun sind diese Thesen für das Format JD im schulischen Unterricht zu überprüfen, jedoch zeigen diese, dass die Aktivierung der Schüler:innen hoch ist und durch diese Beteiligung die Auseinandersetzung mit dem Lernstoff für die Schüler:innen motivierender ist (s. Kapitel 2.3.3).

JD regt darüber hinaus an, die Debatte hinterher als Erörterung zu verschriftlichen (Wagner/Kemmann 2022: 106). Dieser Schritt liegt nahe, da erst das Niederschreiben die Argumente nachhaltig aufgreift und sich die Schüler:innen selbst zur Debattenfrage – in diesem Falle die Erörterungsfrage – positionieren können. Das folgende Unterkapitel geht auf das schulische schriftliche Argumentieren am Beispiel des Erörterns ein, welches als Sprachhandlung einzuordnen ist (Ehlich, 2016: 57).

## 2.4 Schriftliches Argumentieren in der Sekundarstufe I am Beispiel des Erörterns

*„Strategy-focused interventions are the most effective category of actions for improving writing skills among varying populations of students in a wide range of international contexts.“ (Robledo-Ramón/García 2017: 38)*

Kompetenzen können nicht beobachtet werden, da es latente Dispositionen sind (Grabowski 2017: 317; Neumann 2014: 58–59). Allerdings kann die Performanz, ausgelöst durch einen Impuls, zur Beobachtung, Analyse und Interpretation der Kompetenz beitragen. Aus der Performanz kann ein

Rückschluss auf die Kompetenz gezogen werden, der nicht immer ein einem 1:1-Verhältnis steht. Die Schreibkompetenz ist ein nicht beobachtbares Konstrukt, welches nur in der Performanz – dem Schreibprozess – beobachtet werden kann (Philipp 2015: 33). Zudem kann auch das Schreibprodukt – der entstandene Text – Gegenstand der diagnostischen Schreibkompetenz sein:

Schreibkompetenz ist ein Konstrukt, das sich in seiner Performanz einerseits über die Textqualität als latente Variable mittels einer dazugehörigen Schreibaufgabe evozieren lässt, andererseits selbst beurteilt werden kann [...] und dabei u.a. Textsortenwissen, Schreibeinstellung sowie Schreibstrategieanwendung bei den Probanden untersucht (Giera 2020: 129).

Es lässt sich somit festhalten, dass die Schreibkompetenz erst durch eine Schreibaufgabe, die selbst oder von außen initiiert wird, messbar ist. Dabei kann sowohl der Schreibprozess als auch das Schreibprodukt diagnostische Daten liefern. In der Sekundarstufe I gibt es momentan kein obligatorisches Screeningverfahren, wie es beim Lesen in den Vergleichsstudien vollzogen wird. Jedoch ist das argumentative Schreiben schulcurricular verankert (s. Kap. 2.4.3). Doch was verbirgt sich hinter der argumentativen Schreibkompetenz? Das folgende Teilkapitel soll dieser Fragestellung nachgehen.

#### 2.4.1 Argumentative Schreibkompetenz

Ein argumentativer Text wird durch bestimmte Textbausteine gekennzeichnet. Feilke bezeichnet diese auch als „Textroutinen“ oder „literale Prozeduren“ (Feilke 2012: 2). Es sind musterhafte Wendungen innerhalb eines Textes im Rahmen einer bestimmten Textsorte. Im Vordergrund einer Argumentation stehen These und Antithese – die strittige Aussage oder auch die „anerkannte Dissens“ (Grundler/Rezat 2016: 149). Diese gegensätzlichen Aussagen werden mit Argumenten belegt. Das Aufführen der Argumente führt zu einer Schlussfolgerung/Konklusion (Gansel/Jürgens 2008: 161). Argumente werden durch Konjunktionen wie [weil], [denn], [da] in Nebensätzen eingeleitet. Sie sollen eine Aussage bzw. Annahme begründen (Weimer 2005: 31, Niehr 2019: 6).

Ein weiteres wichtiges Merkmal in argumentativen Texten ist die abschließende *Positionierung* als Schlussfolgerung einer Argumentation, also der eigene Standpunkt zum Thema oder zur Fragestellung (Gätje/Rezat/Steinhoff 2012: 125; Weimer 2005: 54). Beispiele dafür sind „Meiner Meinung nach ...“ als explizit-nominale Prozedur sowie „Ich finde, dass...“ oder auch „Ich bin

der Meinung, dass...“ als verbale Prozeduren (Kaiser/Ender 2022: 52). In der Schreibentwicklungsstudie von Augst und Faigel (1986) sowie Steinhoff (2017) zeigt sich, dass diese Positionierungsprozeduren sich im Laufe der Schreibentwicklung auch verändern und differenzierter verwendet werden. Wird im ersten Schuljahr noch häufig die Wendung „Ich finde“ verwendet, können im zehnten Jahrgang neben diesem Textbaustein auch elaboriertere Formulierungen wie „Meines Erachtens“ sowie „Ich bin der Auffassung/Meinung/Ansicht, dass...“ konstatiert werden. Von der stark konzeptionell mündlichen Prägung transformiert sich der Textbaustein eher hin zu einer konzeptionell schriftlichen Wendung. In den höheren Klassen wird dies noch komplexer:

Ab der 12. Klasse werden explizit-nominale Prozeduren fast so häufig wie explizit-verbale Prozeduren verwendet, und zwar vermehrt in konventionsadäquater Weise (kontextuelle Passung) (Gätje/Rezat/Steinhoff 2012: 151).

Diese Schreibentwicklung wird durch das Schreiben an Schulen gefördert, um das akademische Schreiben mit einer höheren Distanz zwischen Autor:innen und Adressat:innen und weniger in der Ich-Form zu fördern. Dies kann einerseits mit dem Nähe-Distanz-Kontinuum von Koch und Oesterreicher (2008, s. Kap. 2.2.1) begründet werden. So ist mit Entwicklung der Schriftsprache und einem entfernteren Adressat:innenkreis der Text eher in einem formellen Stil geschrieben – „konzeptionell schriftlich“ (Koch/Oesterreicher 2008: 201, s. Kap. 2.1.1). Damit werden weniger syntaktische verbale Verbindung zugunsten von nominalen Prozeduren gebraucht. Dies lässt sich andererseits mit dem Kompetenzziel, Bildungssprache aufzubauen, erklären. Die Bildungssprache (Feilke 2012, s. Abbildung oben) gehört zu den schulischen Sprachfeldern und wird mit Anstieg von Klassenstufe zu Klassenstufe von den Lehrkräften fokussiert:

Bildungssprache unterscheidet sich von der sogenannten Umgangs- oder Alltagssprache durch ein hohes Maß an konzeptioneller Schriftlichkeit und zeichnet sich durch ein spezifisches Inventar an lexikalischen, morphosyntaktischen und textlichen Mitteln aus (KMK 2019: 3).

Diese Entwicklung lässt sich auch empirisch belegen. So zeigen die Studien von Bereiter (1980: 85), dass in der Schreibentwicklung mehrere Phasen durchlaufen werden, die zu einem vielfältigen, textsortenspezifischen Schreiben

von Texten führen. Vom eher assoziativen Schreiben bei Schreibnoviz:innen entwickelt es sich beim argumentativen Schreiben hin zum epistemischen Schreiben. Das epistemische Schreiben erfordert reflexives Denken, um bei einem Schreibthema zu Erkenntnissen zu gelangen. Argumentatives Schreiben beansprucht diese hohe Schreibentwicklungsphase. Durch das Argumentieren folgt final eine Conclusio mit einer Erkenntnis, die für einen Adressat:innenkreis geteilt wird oder auch nur an den:die Autor:in adressiert ist.

Das Argumentieren ist ein Vertextungsmuster nach Brinker (2010, s. Kap. 2.1.4) und beim Schreiben ein Schreibakt nach Berge/Evensen/Thygesen (2016) (s. Kap. 2.1.2). Das Argumentieren ist in einer kommunikativen Situation eingebettet und evoziert eine Schreibaufgabe (s. Abb. Bachmann/Becker-Mrotzek 2017 in Kap. 2.1.2). Die Situation kann allein für den Autor oder die Autorin geschehen, kann jedoch auch in einer größeren sozialen Situation eingebunden sein. Der Akt des Argumentierens muss etwas vorab ausgelöst haben, um als kommunikative Verkettung und als Schreibakt zu folgen. Dies kann wiederum eine neue Sprachhandlung auslösen – schriftlich oder mündlich; verbal oder nonverbal. So kann ein Schreiben einer Behörde eine schriftliche argumentative Antwort auslösen. Dies kann wiederum ein Rückschreiben von der Behörde verursachen. Ein Gerichtsurteil kann eine schriftliche Revision initiieren.

Zurück zum schulischen Kontext: Es gibt im Bereich des argumentativen Schreibens mehrere Textsorten, die in den Schulen unterrichtet werden. Hierzu zählen unter anderem der Aufruf, die Werbeanzeige, die Stellungnahme, das Bewerbungsanschreiben, der Kommentar, der Leserbrief, die Interpretation, die Rezension zu literarischen Genres sowie die Erörterung (KMK 2022: 25–26). Eingereiht werden diese Textsorten von der Kultusministerkonferenz in das Vertextungsmuster „Appellieren“ (s. Kap. 2.1.4; KMK 2022: 25).

Es soll im nächsten Teilkapitel näher erläutert werden, was das Erörtern als Textsorte beinhaltet.

#### **2.4.2 Schriftliches Erörtern**

Schriftliches, dialektisches Erörtern ist eine relevante Prüfungsaufgabe für den Mittleren Schulabschluss am Ende der Sekundarstufe I. Unter der Erörterung ist grundlegend eine schriftliche Argumentation im Deutschunterricht zu verstehen (Peters 2004: 13). Im Rahmen dieses Schreibprozesses entfalten

die Schüler:innen sowohl Pro- als auch Contra-Argumente zu einer konkreten Fragestellung und stützen sie mit Beispielen und Belegen. Zusätzlich wird von den Lernenden der neunten und zehnten Klassen erwartet, dass sie beim Schreiben einer dialektischen Erörterung Teilargumente miteinander verknüpfen, entsprechend gewichten sowie These, Antithese und Synthese formulieren können (Giera 2020: 41). Gemäß eines pragmatischen Argumentationsbegriffs, der das Überzeugen eines anderen mithilfe von Strategien, die verschiedene Sichtweisen aufzeigen können, in den Fokus rückt, ist das Schreiben eines argumentierenden Textes wie der Erörterung das Resultat der Teilhandlungen Positionieren, Modalisieren und Konzedieren (Feilke 2013: 122). Grundlegend für diesen Prozess sind nach Winkler (2005) die Ausprägung einer Sachkompetenz, einer sprachlichen Kompetenz, einer moralischen Kompetenz und einer sozial-kommunikativen Kompetenz (ebd.: 89–91). Als didaktische Ziele können neben der Suche nach einem Konsens auch die Förderung der Meinungsbildung, des kritischen Denkens und der argumentativen Sprachverwendung formuliert werden (Loibner 2019: 83). Daraus resultiert, dass sich die Schreibenden bei der Erörterung ihre zu überzeugenden Kommunikationspartner:innen imaginieren müssen (Schüler 2017: 25; Feilke 2013: 122) und sich ihrer argumentativen Fähigkeit bedienen, welche als Gebrauch von spezifischen kognitiven Umgangsweisen mit einem Sachverhalt sowie als Nutzung von spezifischen Versprachlichungsformen definiert wurde (Domenech 2019: 2; Peters 2004: 14). Diese Ausführungen zeigen, warum dialektische Erörterungen als *persuasive* Textsorten einzuordnen ist.

Im fachdidaktischen Forschungsfeld ist die Erörterung jedoch nicht unumstritten. Sie sei eine stark schematisierte Aufsatzform, welche lediglich im schulischen Kontext vorzufinden sei (Winkler 2005: 94). Pohl (2014) hebt die Textform darüber hinaus vom schriftlichen Argumentieren ab, da sie lediglich als eine auf die kreativ-generative Funktion reduzierte Form des Argumentierens zu verstehen sei. Das erörternde Schreiben sei (bezogen auf die dialogisch motivierten Teilhandlungen) im Gegensatz zum argumentierenden Schreiben nicht nur fingiert, sondern auch gänzlich fiktiv. So würde das erörternde Schreiben eine Gegenposition einbeziehen, welche es als solche gar nicht gibt (ebd.: 298–300). Dies kann auch damit begründet werden, dass dialektische Erörterungen auch als *epistemische* Textsorten anzuerkennen sind, da der:die Schreibende zu einer Fragestellung Pro- und

Contraargumente abwägt und zu einer Positionierung kommt, allerdings dennoch eher fiktiv.

Unabhängig vom didaktischen Diskurs ist das dialektische Erörtern fester Bestandteil der schriftlichen MSA-Prüfung im Fach Deutsch. Im Rahmen der MSA-Prüfung ist eine Rechercheoption ausgeschlossen, viel mehr wird die Schreibaufgabe für die Schüler:innen situiert und mithilfe mehrerer Sprechblasen versehen, die eine Pro- und Contra-Position ausdrücken und sich somit dem Konzept profilierter Schreibaufgaben annähert:

Unter ‚Aufgaben mit Profil‘ werden Schreibaufgaben verstanden, die das Schreiben als soziale Praxis in einen möglichst ‚authentischen‘ Kontext sozialer Interaktion einbetten, indem das Schreiben einen für die Schüler/innen erkennbaren Sinn bekommt und – auf Produktebene – in plausibler Art und Weise auf textuelle Qualitäten hin befragt und beurteilt werden kann (Bachmann 2014: 46).

Je präziser die Aufgabenstellung formuliert ist, desto leichter können die Schüler:innen darauf zurückgreifen und sich daran orientieren. Schreibaufgaben dienen jedoch nicht nur der Strukturierung des Schreibprozesses – sie spielen auch eine entscheidende Rolle bei der Förderung der Schreibmotivation (Giera 2020: 23). Besonders situative Aufgabenstellungen versetzen den Schreibenden in eine konkrete Situation, in die er sich gedanklich einfühlen und hineinversetzen muss (ebd., Bachmann 2014: 46).

Der Hintergrund ist, dass die Formulierung der Schreibaufgabe für die Messung der Schreibperformanz relevant ist:

Die Aufgabendefinition bildet die Basis [...]. Der Autor muss die Schreibaufgabe innerhalb seines Wissenshorizonts (long term memory) und unter Einbezug des Aufgabenumfeldes (task environment) für sich interpretieren und daraus ein Schreibziel ermitteln, das während der Revisionsprozesse die Rolle des Monitors übernimmt. Ohne ein definiertes Schreibziel fehlt den Überarbeitungen eine klare Linie, es kann dadurch zu Textverschlechterungen kommen (Fix 2000: 29).

Somit müssen und können die Schüler:innen auf ihren eigenen Wissensbestand zum Thema beim Schreiben der schulischen Erörterungsaufgaben während der MSA-Prüfungen zurückgreifen. Daher wurden in den letzten 15 Jahren immer Erörterungsthemen verwendet, die für die Schüler:innen lebensnah (long-term memory, s. Abb. 1, 8) sind und vorab durch das ISQ empirisch pilotiert und evaluiert wurden (s. Kap. 3.3).

Im Unterrichtsprozess, also außerhalb des Prüfungskontextes, ist die Einbindung von Recherchezeit zu selbstgewählten oder gestellten Erörterungsthemen sinnvoll, da sowohl die Recherchekompetenz als auch das Erkennen und Abwägen von Argumenten trainiert werden. Dies erfordert eine Lesekompetenz von diskontinuierlichen sowie kontinuierlichen Sach- und Gebrauchstexten.

### 2.4.3 Schriftliches Erörtern mithilfe des SRSD-Ansatzes

Dieses Teilkapitel ist für diese Arbeit besonders relevant, da nach dem SRSD-Ansatz in der Treatmentreihe „Dialektisches Erörtern“ gearbeitet wurde.

Der Schreibprozess von persuasiven Schüler:innentexten kann durch den „Self-Regulated-Strategy-Development-Ansatz“ (Graham/Harris 2017; Graham/Harris 1987; Graham/Harris 1996; Graham/Harris/Troia 1998; Graham/Harris/Zito 2005; Graham/Harris/Mason 2005; Graham/Perin 2007) positiv begleitet werden, da dieser Schreibinterventionsansatz in mehr als 100 Interventionsstudien empirisch geprüft wurde. Die Studien wurden jedoch vermehrt im angloamerikanischen Raum durchgeführt. Allerdings lassen sich mittlerweile auch in Deutschland Schreibstudien mit SRSD an Schulen beobachten (u.a. Glaser 2005; Kefßler 2006; 2010; Giera 2020). Schreibphasen beim Erörtern sollen sich am Schreibförderansatz „Self-Regulated-Strategy-Development“ (Graham/Harris 2017) mit den folgenden sechs Phasen orientieren:

Dabei werden die sechs Module auch als Phasen verstanden, die je nach Lernfortschritt der Schüler:innen in die nächste führen (Harris/Graham 2017: 139). Die Schüler:innen erhalten diese Übersicht, um sich daran zu orientieren, in welcher Phase sie momentan arbeiten. Diese Transparenz hilft sowohl den Schüler:innen als auch den Lehrer:innen, die beim Schreiben von Texten unterstützen und begleiten. Um zu verstehen, wie diese Phasen inhaltlich und methodisch aufgebaut sind, werden diese im Folgenden genauer vorgestellt:

Ad 1.) In der ersten Phase wird das vorhandene Hintergrundwissen aktiviert und entwickelt. Dabei stehen das Lesen und Diskutieren über die Textsorte sowie die Kommunikation über die Schreibeinstellung und Schreibstrategien im Vordergrund. Die Schreibeinstellung gehört zu den sozialen und kulturellen Einflussfaktoren (Giera 2020: 81)

Ad 2.) In der zweiten Phase des Diskutierens wird die Schreibeinstellung näher diskutiert. Dabei können auch Ängste und bisher verwendete Schreibbrücken angesprochen werden. Die ersten Schreibstrategien werden nach einer Diskussionsphase

eingeführt. Vorteile, die aus der Nutzung der eingeführten Schreibstrategie entstehen, werden aufgezählt. Beispieltex-te, die auch Fehler enthalten können, werden analysiert und besprochen. Inhaltliche Textmerkmale der Textsorten werden aufgezählt und in Form von Akronymen eingeführt. Dabei wird auch auf die Textplanung, z.B. in Form von Mindmaps, eingegangen. Das schrittweise Vorgehen, sich Textsorten zu nähern, kann auch mit prozeduralem Lernen verglichen werden. Dieser zweite Schritt wird dabei dem kognitiven Stadium zugeteilt, da der Erwerb von deklarativem Wissen vorherrscht (ebd.: 82).

Ad 3.) In der dritten Phase modelliert die Lehrkraft allein oder gemeinsam mit Schüler:innen. Vor den Augen der Schüler:innen lässt er:sie den Text durch Selbstregulationsstrategien, Zielsetzungen, Mindmaps oder Mnemonics entstehen und veranschaulicht dabei visuell und verbal die Planungs- und Überarbeitungsphase. Auch Videos können hierbei eingesetzt werden. In einigen Fällen können auch Peers modellieren. Zwei Lernmechanismen greifen hierbei: Lernen am Modell und Lernen durch Beobachtung. Die gesamte Modellingphase zeigt das Anwenden der Schreibstrategien und wird wiederholt. Eine komplexe Aufgabe wird durch ein Lösungsschema gelöst. Diese Phase ist lernpsychologisch im „Stadium der Wissenskompilation“ (Winkel/Petermann/Petermann 2006: 224) anzusiedeln (Giera 2020: 82).

Ad 4.) In der vierten Phase des Memorierens werden einerseits inhaltliche Textelemente, andererseits die Phasen des Schreibens, Zielsetzungen oder Selbstinstruktionen durch Mnemonics auswendig gelernt. Mit diesem Schritt soll deklaratives Wissen aufgebaut werden (ebd.: 82).

Ad 5.) Die fünfte Phase des Unterstützens ist geprägt von einer Übungsphase mit Mitschüler:innen, allein oder mit der Lehrkraft mithilfe von Scaffolding-Maßnahmen. Die Schüler:innen können beim Planen, Schreiben oder Überarbeiten eines Textes zusammenarbeiten. Dabei sollen die Mnemonics angewandt werden. Lernende können lernpsychologisch als soziale Gemeinschaft ein Verhalten durch die Form des Feedbacks positiv oder negativ verstärken (ebd.: 82).

Ad 6.) In der letzten Phase des Übens schreibt der Schüler nun allein und wendet seine Strategien und Mnemonics an (Harris/Graham 2017: 129–131.). Dieser Lerntransfer wird in der Lernpsychologie als Generalisierung definiert: „Unter dem Begriff Generalisierung versteht man, dass früher erlernte Verhaltensweisen auf neue, mehr oder weniger ähnliche Situationen übertragen werden“ (Winkel/Petermann/Petermann 2006: 134). Dieses Stadium kann auch als „autonomes Stadium“ (ebd.: 224) bezeichnet werden, da das Schreiben routinierter und automatisierter vollzogen wird (Giera 2020: 82).

Es wird anhand der aufgezeigten sechs Phasen deutlich, dass gezielt Schreibstrategien eingesetzt wurden – sowohl prozessbezogene, kognitive als auch

metakognitive (s. folgende Abbildung). Der Vorteil ist, dass der Schreibprozess unterteilt wird und deklaratives Wissen über das Schreiben per se aufgebaut wird (ebd.: 81–82; Feilke 2017: 164; Sturm 2017: 267). Sturm (ebd.: 267–268) stellt diese tabellarisch wie folgt gegenüber:

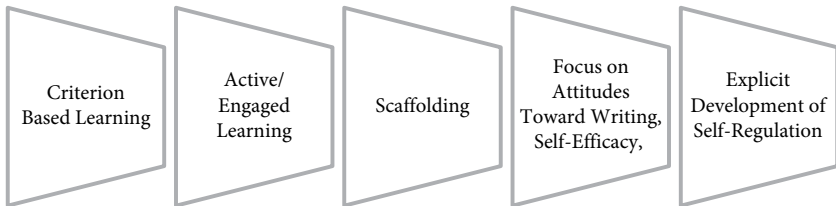
prozessbezogener Strategiebegriff	kognitiver Strategiebegriff	metakognitiver Strategiebegriff
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sequenzierung (Torrance, Thomas &amp; Robinson, 1994) in Schreibphasen</li> <li>• Portionierung (Ortner, 2000) nach Schreibtyp</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Makroprozesse, wie z. B. Ideengenerierung, Schreibziel abklären (Glaser, Keßler, Palm &amp; Brunstein, 2010) zu jeder Zeit im Schreibprozess</li> <li>• Makroprozesse nicht mit Schreibprozessphasen gleichzusetzen, sondern mehrere kognitive Aktivitäten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• diese Strategieform wird bewusst ausgeführt, z. B. durch eine Selbstregulation</li> <li>• Strategiehandlungen werden zunächst geplant und gesteuert vorgenommen bis Automatisierung einsetzt (Alexander, Graham &amp; Harris, 1998; Veenman, 2011)</li> </ul>

**Abbildung 3:** Strategiebegriffe nach Sturm (Giera 2020: 66; angelehnt an Sturm 2017: 267–268).

Der prozessbezogene Schreibansatz resultiert historisch aus den Studien der 1970er Jahre, die sowohl philosophische (u.a. die Studien von Langer, Cassirer) als auch psychologische (u.a. die Studien von Piaget und Vygotsky) Ansätze kreuzten (nähere Erläuterungen dazu in Giera 2020: 86). Das heutige angewandte Schreibprozessmodell von Hayes (2012: 371), welches er seit den 1980er Jahren erforschte, greift die vorausgegangenen Arbeiten auf und fasst schreibempirische Studien (Baddeley 1986; Kaufer/Hayes/Flower 1986; Bereiter 1980; Kellogg 1994, Berninger/Cartwright/Yates/Swanson/Abbott 1994) in einem Schreibprozessmodell zusammen.

Zusammengefasst zeigt das Modell, dass beim Schreiben sowohl die Steuerungs-, Prozess als auch die Ressourcenebenen beansprucht werden. Das ist auch der Grund, warum Schreiben anstrengender als Lesen ist – auch beim Schreiben wird gelesen – und somit eine anspruchsvolle Sprachhandlung darstellt (für genauere Ausführungen Giera 2020: 78–79). Weil die Schreibhandlung so herausfordernd ist, ist das Anwenden von Schreibstrategien für ungeübte Schreiber:innen notwendig – in diesem Sinne auch für alle Schüler:innen, die das Schreiben nicht als Beruf ausüben. „Im nationalen wie internationalen Diskurs empirischer Schreibforschung haben Strategien wegen ihrer Bedeutung für die Selbstregulation Konjunktur“ (Jost 2017: 183). Das SRSD-Modell ist momentan das wohl bekannteste strategie-fokussierte

Interventionsmodell im angloamerikanischen Raum für den Schreibunterricht. Sowohl die schreibprozessorientierte Schreibdidaktik als auch die Theorien aus der Motivationsforschung, dem Behaviorismus, der Sozialkognition und des Konstruktivismus beeinflussten den SRSD-Ansatz. Diese Theorien, welche dem Modell zugrunde liegen, lassen sich wie folgt abbilden und werden auch von Robledo-Ramón und García (2017: 41) hervorgehoben:



**Abbildung 4:** Theorie von SRSD (Giera 2020: 84, nach Harris/Graham 2017: 123).

An dieser Grafik kann abgelesen werden, dass mehrere Theorien Einzug in das Modell finden (Harris/Graham 2017: 121). Die Aufteilung der Phasen zeigt, dass dieser Schreibansatz in sechs Phasen den Schreibprozess aufteilt und somit die Forschungsarbeiten u.a. von Hayes berücksichtigt (Hayes/Flower 1980; Hayes 1996; 2006; 2012). Nun kann darüber gestritten werden, ob bei der Didaktik des Schreibens ein Top-down- oder Bottom-up-Prozess anvisiert wird. Für das kreative Schreiben ist ein Bottom-up-Prozess sinnvoll, da der Schreibflow kreative Prozesse auslösen soll. Regeln sind für den Schreibbeginn eher hinderlich. Normen sollen aufgebrochen werden. Im weiteren Verlauf ist jedoch auch das Überarbeiten ein Prozessweg, den alle Autor:innen gehen müssen, bevor sie veröffentlichen. Bei normativen Textsorten, die nicht im literarischen Schreiben angelegt sind, spreche ich mich eher für den Top-Down-Prozess aus, der auch lernpsychologisch über die Schematheorie und das Musterlernen begründet wird, um sich einer bestimmten Textsorte anzunähern (Winkler 2005: 36). Das kleinschrittige Herantasten an eine Textsorte ist im SRSD verankert. So waren zunächst Schüler:innen mit einer geringen Schreibleistung im Stichprobenpool der Forschenden. Diese werden von ihnen auch als „struggling writers“ bezeichnet. Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (u.a. Sawyer/Graham/Harris 1992; Troia/Graham/Harris 1999) aus sozial prekären Verhältnissen (Graham/Harris/Zito 2005)

oder am Beginn der Schreibsozialisation (u.a. Graham/Harris/Troia 1998; Saddler/Moran/Graham/Harris 2004; Graham/Harris/Zito 2005) standen im Forschungsfokus. Das Ziel war es, alle Schüler:innen trotz herausfordernder Kontexte zu schreibkompetenten Lernenden zu machen. Dabei sollten sie nicht nur eine Textsorte schreibend erlernen, sondern auch den Schreibprozess in Gänze auf der Metaebene überwachen und selbst steuern können. Das erfordert zu Beginn eine starke Instruktion und einen höheren Anteil an sprachlichen Scaffolds, der ab Phase 4 bis zum selbstständigen Schreiben in Phase 6 stark minimiert wird. Somit werden die Schüler:innen mit geringen Schreibleistungen gezielt gefördert und zum autonomen Schreiben durch den Einsatz von Textprozeduren herangeführt (MacArthur 2017: 136).

Der Mehrwert dieses Schreibansatzes ist, dass es altersunabhängig, genreunabhängig und fächerunabhängig eingesetzt werden kann (Graham/Harris 2017: 22-25). Es kann gezielt als additive Förderung oder als unterrichtsimmanente Schreibförderung in den Schreibunterricht von allen Lehrer:innen implementiert werden. Ich betone an dieser Stelle *alle* Lehrer:innen, da das Schreiben in nahezu allen Fächern vollzogen wird und nicht nur genuine Aufgabe des Deutschunterrichts ist, auch wenn dort sicherlich mehr Zeit für das Schreiben eingeräumt und auf andere Fächer übertragen werden kann.

Folgende Thesen gelten auf Grundlage einer Vielzahl an empirischer Forschung zum Schreibansatz mit SRSD:

1. Die Schülerinnen erlangen Wissen über den Schreibprozess (Planen bis Überarbeitung) und die dazugehörigen Strategien, wenn sie das SRSD-Programm durchlaufen (Graham/Harris 2017: 23–24; Philipp 2015: 158; Keßler 2010: 224; Glaser 2005: 221).
2. Die Schüler:innen regulieren ihren eigenen Schreibprozess selbstwirksam, wenn Sie das SRSD-Programm durchlaufen (Graham/Harris 2017: 27; Keßler 2010: 224; Glaser 2005: 220; Graham/Harris/Troia 1998: 22).
3. Die Einstellung zum Schreiben wird durch SRSD positiv beeinflusst (Graham/Harris/Zito 2005: 238–239).
4. Die Schüler:innen erlangen explizites textsortenspezifisches Wissen, wenn sie das SRSD-Programm durchlaufen (Graham/Harris 2017: 23–24, 27).
5. Die Schüler:innen schreiben durch den SRSD-Ansatz längere Texte (Glaser 2005: 221).

6. Die Schüler:innen verbleiben länger im Schreibprozess als zu Beginn der SRSD-Intervention und erhöhen somit ihre Schreibzeit.
7. Die Schüler:innen erhöhen durch den SRSD-Ansatz die holistische Textqualität (Graham/Harris 2017: 23–24, 27).

Diese Auflistung kann durch das Zitat von Graham abgeschlossen werden und wiegt m.E. als stärkstes Argument: „Process writing had a positive and statistically significant impact on improving writing quality (ES = 0.34) [...], with 82 % of studies producing a positive effect“ (Graham/Harris 2017: 27).

Für Lehrer:innen, die mit diesem Schreibansatz arbeiten möchten, ergeben sich pädagogische Handlungsempfehlungen, die in der folgenden Grafik zusammengefasst sind (Harris/Graham 2017: 126–127):

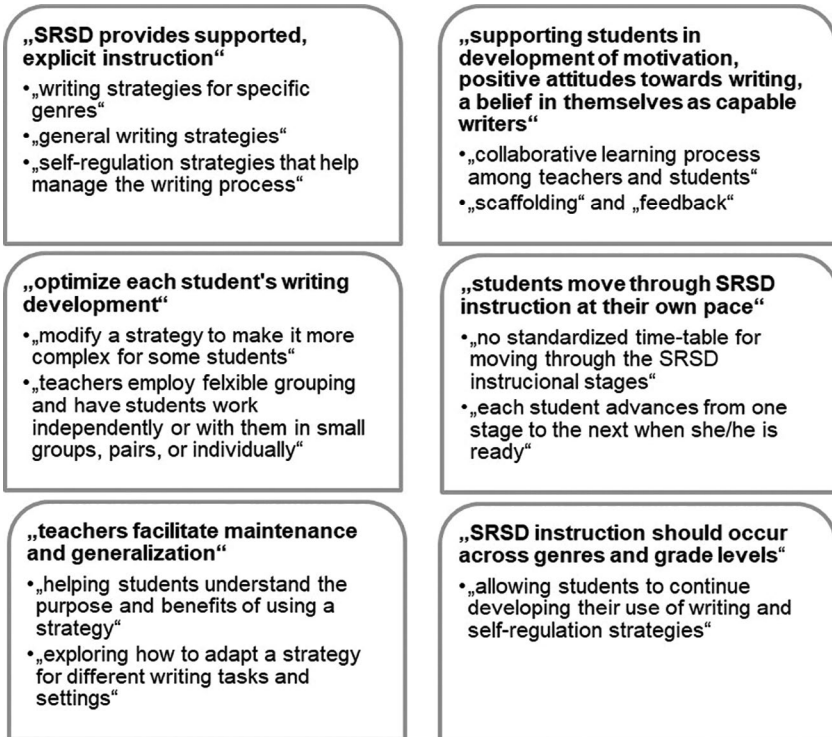


Abbildung 5: SRSD-Instruktionen (Giera 2020: 99, nach Harris/Graham 2017: 126–127).

Dieser Einblick in die schreibprozessorientierte Förderung durch den Einsatz des SRSD-Ansatzes nach Graham und Harris zeigt, dass Schüler:innen mit einer geringen Schreibleistung durch eine gezielte Förderung höhere Schreibkompetenzen, gemessen an der Selbstwirksamkeit, dem Textmusterwissen, der Wortanzahl, der Schreibzeit, der holistischen Textqualität und dem Wissen über den Schreibprozess und das gezielte Anwenden, erlangen, wenn sie das Programm durchlaufen.

#### 2.4.4 Schriftliches Erörtern im Schulcurriculum

Als Textsorte ist die *Erörterung* curricular im Deutschunterricht verankert (SenBJW/MBJS 2015a). Zudem ist das dialektische Erörtern eine prüfungsrelevante Schreibaufgabe in allen Bundesländern und für alle Schulformen (Peters 2004; KMK 2022: 23–25). Das Beispiel in den Ländern Berlin und Brandenburg soll näher aufzeigen, welche hauptsächlichen Kompetenzbereiche im Deutschunterricht am Ende der Sekundarstufe I durch das Erörtern gefördert werden, die auch in den Bildungsstandards für alle Bundesländer in den Bildungsstandards abgebildet sind (KMK 2022: 23–25).

Anhand der dargestellten Tabelle wird deutlich, dass das Schreiben gleichzeitig mehrere Kompetenzbereiche in der Schreibplanung, im Schreibprozess und -überarbeitung berührt. Um die argumentative Schreibkompetenz zu fördern, werden einerseits Schreibfertigkeiten im Rahmen der Textverarbeitungsprogramme am PC trainiert und Schreibstrategien genutzt, indem die Schreibplanung mit einem Schreibziel (Goalsetting) den Schreibprozess unterstützen soll.

Andererseits werden argumentative Texte geschrieben, indem zu einer Fragestellung Argumente und Gegenargumente formuliert werden, die eine These stützen und zu einem Schluss führen.

Um einen argumentativen Text schreiben zu können, bedarf es vorab in der Schreibplanung einer Recherche in den digitalen Medien, um Informationen sammeln, diese nach Pro- und Contra-Argumenten zu sortieren und Zusammenhänge für die Argumentation zu prüfen.

Die Sachkenntnis ist dabei ein Kompetenzziel für das argumentative Schreiben, welche auch schon bei der Debattenvorbereitung eine Rolle spielte.

Wie beim Debattieren selbst können Textbausteine/Redemittel helfen, um den Text zu strukturieren. Dies steigert das schriftliche Ausdrucksvermögen

Tabelle 5: Curriculare Kompetenzbereiche beim dialektischen Erörtern (SenBJW/MBJS 2015a: 17–31)

Niveau- stufe	Schreiben - Schreibfertigkeiten nutzen	Schreiben - Schreibstrategien nutzen	Texte in unterschiedlichen Textformen schreiben: erklärend und argumentierend schreiben
D	Texte entsprechend einer vorgegebenen Präsentationsform gestalten	Strategien zur Ideenfindung und Strukturierung verwenden	Meinungen, Argumente und Aufforderungen situationsgerecht formulieren
E	Textverarbeitungsprogramme und ihre Möglichkeiten nutzen	Informationsquellen wie Nachschlagewerke oder das Internet nutzen	eigene Einsichten erklären, für ein eigenes Anliegen Thesen formulieren, Argumente gewichten und Schlüsse ziehen
F		ausgewählte Formen der Schreibplanung (Festlegung eines Schreibziels, Gliederung, ggf. Adressatenbezug) funktional einsetzen	zu überschaubaren Fragestellungen erklärende Texte verfassen, in argumentierende Texte mögliche Gegenargumente einbeziehen
G		zielgerichtet und adressatenbezogen eigene Schreibprozesse planen und reflektieren	mögliche Aussageabsichten und eigene Deutungen von Texten erklären und begründen, Argumente adressatengerecht und zweckgerichtet verwenden
<b>Ziel: argumentative Schreibkompetenz</b>			
<b>Mit Texten und Medien umgehen</b>			
<b>- Sach- und Gebrauchstexte (lineare und nichtlineare) erschließen</b>			
D	über den Text verstreute Informationen miteinander verknüpfen	sich mit geeigneten Redemitteln in ein Gespräch einbringen, die eigene Meinung vertreten und begründen	Texte auf der Grundlage textsorten- und adressatenbezogener Kriterien überarbeiten
E	Informationen aus verschiedenen (linearen und nichtlinearen) Texten miteinander verknüpfen	mit geeigneten Redemitteln/Textbausteinen den logischen Zusammenhang eigener Überlegungen deutlich machen; die Struktur der Rede deutlich machen	Texte anhand eigener Überarbeitungsschwerpunkte überprüfen und verbessern
F	relevante von nebensächlichen Informationen unterscheiden und Zusammenhänge darstellen	mit vielfältigen Redemitteln/Textbausteinen eigene und fremde Intentionen verdeutlichen	Hilfen von Nachschlagewerken und Textverarbeitungsprogrammen für die Überarbeitung ihrer Texte nutzen
G	Informationen ordnen, vergleichen, prüfen und ggf. ergänzen	mit vielfältigen Redemitteln/Textbausteinen Vermutungen, Schlussfolgerungen und Einräumungen ausdrücken	Texte hinsichtlich Aufbau, Inhalt und sprachliche Gestaltung (z. B. sprachliche Richtigkeit, Stil, Tempusgebrauch) sowie Leserführung überarbeiten
<b>Ziel: Sachkenntnis</b>			<b>Ziel: Schreibkompetenz</b>

und die Überzeugungskraft, da diese wiederum stilistisch die Textqualität genrespezifisch erhöhen.

Da das Schreiben neben der Planung und dem Verfassen auch Überarbeitungszyklen benötigt, ist dieser letzte Kompetenzbereich nicht außer Acht zu lassen und für das Erreichen einer höheren Textqualität maßgeblich. Somit kristallisieren sich sechs relevante Kompetenzbereiche beim schriftlichen Erörtern heraus (s. Tab. 5).

Gleichsam werden beim Schreiben und Überarbeiten der Texte neben inhaltlichen auch sprachlichen und formalen Anpassungen vorgenommen. Des Weiteren ist bei einer schreibprozessorientierten Didaktik das Überarbeiten in der Peer-Group, in dem kriterienorientiertes Feedback gegeben wird, nur möglich, wenn verstehend zugehört und selbst reflektiert wird.

Insgesamt lassen sich mehrere Kompetenzfelder durch das schriftliche Erörtern am Ende der Sekundarstufe I fördern. Das Erörtern ist somit eine relevante schulische Textsorte, die curricular in allen Bundesländern verankert ist.

Welche Studien zum Argumentieren vorliegen, soll im nächsten Teilkapitel pointiert vorgestellt werden.

## 2.5 Studien zum (hoch-)schulischen Argumentieren

Im Folgenden werden Studien angerissen, die für dieses Projekt relevant sind. Dabei ist auch ein Blick in die Primarstufe und in die Sekundarstufe II lohnend, da die Entwicklungen beim Argumentieren präsentiert werden.

### 2.5.1 Studien im Primarschulbereich

Leitão (2003: 277) untersuchte in Brasilien mit 98 Schüler:innen im Alter zwischen 8 und 15 Jahren, wie die Auswahl der Pro- und Contraargumente erfolgt. Die Ergebnisse zeigen, dass alle Schüler:innen in der Lage sind Gegenargumente zu entwickeln. Allerdings zeigt sich, dass die eigene Positionierung zu einer Streitfrage Auswirkungen über Menge und Qualität bei der Ausarbeitung des Textes für die Gegenposition hatte. Es fiel den Schüler:innen nicht leicht, beide Positionen gleichrangig in ihren Texten zu berücksichtigen.

Rezat (2011: 56) forschte in Deutschland mit 109 Texten aus den Jahrgangsstufen 3, 4, 8 und 9. In den Texten der jüngsten Teilnehmenden zeigte sich, dass sie auch in Lage sind konzessiv zu argumentieren. Die Gruppe der

Hauptschüler:innen argumentierte hingegen qualitativ weniger gut als die teilgenommenen Gymnasialschüler:innen, was die Autorin auf die Bildungsdisparität zurückführte (Rezat 2011: 60-64).

Morek, Heller & Quasthoff (2017) untersuchten das Argumentieren im familiären Kontext. Sie zeigten anhand von qualitativen Erhebungen in Form von Gesprächsanalysen zwischen Kindern und Familienmitgliedern auf, wie Grundschul Kinder in Gesprächen argumentieren können, indem sie Dissensen auslösen (Morek/Heller/Quasthoff 2017: 26) und auch einen Konsens zur Fragestellung herbeiführen, ob ein Feuerwehrmann zugleich fahren und sich umziehen könne (Morek/Heller/Quasthoff 2017: 27).

Domenech, Heller & Petersen (2018) zeigten im zweitsprachlichen Kontext auf, wie mündlich und schriftlich argumentiert wird. Für das mündliche Argumentieren untersuchten sie Gespräche von Drittklässler:innen zum Thema eines Unwetters und einer Entscheidung, die sie zu viert zu treffen haben. Die Analyse der Transkripte zeigte: „Der globale Argumentationsgang muss somit nicht bei dem Schreiben von einer Person allein vertextet werden, sondern ergibt sich durch die sequenzielle Verkettung der Äußerungen aller Beteiligten“ (Domenech/Heller/Petersen 2018: 25). Gegenpositionen seien hingegen erst bei älteren Kindern zu beobachten. Beim Schreiben bestünde die Schwierigkeit, dass eine „zerdehnte Sprechsituation“ (Domenech/Heller/Petersen 2018: 26) herbeigeführt werde. Petersens (2014) Studie im 11. Jahrgang zeige, dass es älteren Schüler:innen gelinge konzessive sprachliche Prozeduren und somit die Berücksichtigung von Gegenpositionen zu realisieren. Sie verweisen im Schluss daraufhin, dass es ein Desiderat für das mündliche und schriftliche Argumentieren gebe und der Transfer dieser Sprachhandlungen im Erst- und Zweitspracherwerb zu vollziehen sei. Des Weiteren ist das fachspezifische Argumentieren in anderen Fächern stärker zu untersuchen (Domenech/Heller & Petersen 2018: 30).

### 2.5.2 Studien in der Sekundarstufe I

Grundler & Rezat (2016) untersuchten die argumentative Themenentfaltung in Schüler:innengesprächen und -texten. In der Theorie bezogen sie sich auf das Argumentationsmodell von Toulmin und die argumentative Themenentfaltung nach Brinker. Sie untersuchten im Rahmen des Forschungsprojektes „Mündliche Argumentationskompetenz“ eines 8. Jahrgangs an der PH Ludwigsburg (Grundler/Rezat 2016: 159) transkribierte Gruppengespräche, ob die

Positionierung, Begründung, Beispiele, Stützung und Schlussregel realisiert werden (Grundler/Rezat 2016: 161). Die Darstellung anhand eines Falles verdeutlichte diese Struktur. Die Textanalyse eines Beispiels aus dem 9. Jahrgang verdeutlichte zudem eine Themenentfaltung (Grundler & Rezat 2016: 164), jedoch räumen die beiden Forschenden ein, dass die sprachlichen Realisierungen nicht aus dem Schulbuch, sondern außerunterrichtlich aus dem familiären Umfeld zu suchen seien. Somit müssten alle Schüler:innen diese „Werkzeug[e, WKG] an die Hand“ (Grundler/Rezat 2016: 165) bekommen.

### 2.5.3 Studien in der gymnasialen Oberstufe

Kleinere Korpora und Analysen zeigten die Forschenden Grundler, Rezat & Schmölzer-Eibinger (2020). Sie ordnen das Argumentieren als „kommunikative schulische Praktik“ (ebd.: 101) ein und konzentrierten sich auf die Analyse der Positionierungen und deren Prozeduren (ebd.: 103). Das Ergebnis ihrer Forschung war die Analyse von vier Gruppengesprächen (4 x 5 Schüler:innen) und die Erhebung einer kooperativen Schreibaufgabe mit 13 schriftlichen Texten im 12. Jahrgang eines Oberstufenrealgymnasiums in Wien (ebd.: 107). Folgende Schreibaufgabe wurde gestellt:

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 Direktion, in dem ihr dazu Stellung bezieht. Geht dabei auf folgende Aspekte ein: (1) Sanitärräume, (2) Geschlecht der Lehrperson, (3) Gefühle der MitschülerInnen, (4) Reaktionen der Eltern. Begründet euren Standpunkt. Bedenkt, dass die Direktion anderer Meinung sein könnte als ihr. Nennt daher auch mögliche Gegenargumente und entkräftet sie (Grundler, Rezat & Schmölzer-Eibinger 2020: 108).

Im Ergebnis der 13 analysierten Text zeigte sich, dass sie 297 Wörter pro Text schrieben (SD = 104). Folgende Aufgabenstellung erhielten die Proband:innen als Grundlage für die Diskussion:

Schreibt einen kurzen Text: Seid ihr für oder gegen eine Geschlechtsbestimmung und -einteilung im Sport? Wägt verschiedene Argumente ab, gebt eure Meinung an und begründet sie. Schreibt den Text auf Deutsch und zusätzlich auch in anderen Sprachen. Verwendet dazu auch die Argumente, die auf den Plakaten gesammelt wurden. Schreibt den Text auf ein Plakat, um ihn anschließend mit euren MitschülerInnen zu besprechen (Grundler, Rezat & Schmölzer-Eibinger 2020: 107).

Die vier ausgewerteten Gespräche zeigen, dass die Gruppenmitglieder auf mündliche Positionierungen zurückgriffen, gerade die ersten Sprechenden, und auch in den weiteren Gesprächen mit Zustimmung oder Ablehnung interaktiv bestärkten oder schwächten (Grundler, Rezat & Schmölzer-Eibinger 2020: 113). Im Fazit ihrer qualitativen Untersuchung halten die Forschenden fest, dass sowohl beim mündlichen als auch beim schriftlichen Argumentieren Positionierungsausdrücke verwendet werden. Allerdings zeigt sich, dass eher im Schriftlichen „sprachlich explizite Markierung[en, WKG]“ (Grundler, Rezat & Schmölzer-Eibinger 2020: 123) verwendet werden. Sie schließen ab, dass didaktisch das zunächst mündliche vor dem schriftlichen Argumentieren zu überdenken wäre. In diesen argumentativen Briefen wurden auch Positionierungsprozeduren sichtbar, wie z.B. „Ich bin der Meinung, dass“ und durch „konzedierende Textprozeduren“ bestärkt (Grundler, Rezat & Schmölzer-Eibinger 2020: 116), wie z. B. „Mir ist bewusst [...]. Jedoch bin ich der Meinung, dass [...]“ (ebd.).

Doch auch an den Universitäten fällt Studierenden die Balance von dialektischen Argumentationen und somit der Einbezug zweier Positionen schwer (Wolfe et al. 2009: 202, Felton et al. 2015: 326f.), so in den zwei amerikanischen Studien sichtbar. Darüber hinaus zeigte Feilke (2010) in seinem Theoriebeitrag, dass sich das Argumentieren beim wissenschaftlichen Schreiben konzeptionell zwischen Nähe und Distanz nach Koch & Oesterreicher bewege. So müssten Grundkompetenzen aus den Bereichen „Weltwissen/Typenkenntnis“ (Feilke 2010: 217), „Sprachwissen, Argumentationsstrukturkenntnis“ (ebd.), „Topik“ (ebd.), „Werte & Normenkenntnis“ (ebd.) sowie „Textpragmatische Differenzierung“ (ebd.), „Kontroverses Argumentieren“ (ebd.) und „Argumentausbau, textsemantische Differenzierung“ (ebd.) genutzt werden. Anhand von zwei studentischen Semesterarbeiten der Gießener Universität zeigt er exemplarisch auf, wie konzeptionell schriftsprachlich argumentiert wird, um eine persönliche Erkenntnis epistemisch darzustellen (Feilke 2010: 228).

Sowohl international als auch national wird schulisch und universitär erforscht, welche Barrieren und Potentiale beim Argumentieren eine Rolle spielen, allerdings fehlen größere Textkorpora und kontrollierte Interventionsstudien mit ganzen Schulklassen in Deutschland. Momentan liegt noch kein Korpus und keine Interventionsstudie für dialektische Erörterungen und schulischen Debatten in der Sekundarstufe I im deutschsprachigen Feld vor. Auch zeigen die vorliegenden Studien, dass gerade die Verknüpfung des mündlichen und schriftlichen Argumentierens zu untersuchen gilt.

## 2.6 Zwischenfazit

Sowohl das Debattieren als auch das dialektische Erörtern gehören zu den schriftsprachlichen Kompetenzen und sind relevante Sprachhandlungen über die Schulzeit hinaus. Während das „Debattieren eine Positionierung zu einer strittigen Frage und die daraus resultierende Abwägung von Argumenten in einem zeitlich geregelten Ablauf und mit vereinbarten Gesprächsregeln“ ist (Giera/Risse/Deutzmann 2022: 9, angelehnt an Kemmann/Wagner 2019), beschreibt das dialektische Erörtern eine schriftliche Argumentation (Peters 2004: 13). Sie erfordert, dass Teilargumente miteinander verknüpft, entsprechend gewichtet sowie These, Antithese und Synthese aufeinander sachlogisch abgestimmt sind (Giera/Risse/Deutzmann 2022; Giera, 2020: 41).

Wird der Frage nachgegangen, was das schriftliche Argumentieren in Form einer Debatte nach Jugend debattiert vom mündlichen Argumentieren in Form von dialektischen Erörterungen unterscheidet und überschneidet, kann Folgendes festgehalten werden:

Die Gemeinsamkeit ist, dass beide Sprachhandlungen darauf abzielen, dass ausgehend von einer kontroversen Fragestellung Überlegungen in Form von Argumenten schriftlich oder mündlich geäußert werden, die final zu einer Positionierung führen sollen. Es sind beides gesprochene und geschriebene Texte (s. Kap 2.1.2), die prototypische Textprozeduren verwenden (s. Kap. 2.1.3), kohärent verknüpfen und sofern Adressat:innen bei den Erörterungsaufgaben genannt werden oder beim Debattieren im Publikum sitzen (s. Kap. 3.3), gilt es diese zu überzeugen (s. integrativer Textbegriff im Kap. 2.1.3). Sowohl das Debattieren als auch die schulische Erörterungsaufgabe haben einen textuellen Rahmen, der sich durch einen prototypischen Aufbau kennzeichnet und in den Teilen der Debatte und der Erörterung Textprozeduren erwartet (s. Kap. 2.1.3), die das Vertextungsmuster Argumentation verdeutlichen (s. Kap. 2.1.5). Beide Textsorten sind in ihrer sprachlichen Realisierung konzeptionell schriftlich - auch die schulische Debatte (s. Kap. 2.1.1).

Die Unterschiede sind, dass die Debatte nach Jugend debattiert nicht allein, sondern mit vier Schüler:innen vollzogen wird. Sowohl auf der Pro- als auch auf der Contra-Seite sitzen je zwei Schüler:innen, die ihre Position erst vor der Debatte zugelost bekommen. Somit können sie sich alle vier bei der Vorbereitung und Recherche ihrer Argumentation helfen, aber müssen ggf. eine Position „anwaltschaftlich“ vertreten, die sie persönlich nicht empfinden. Bei den schulischen Erörterungsaufgaben gibt es keine Zulosung zu einer

Position, sondern diese können sich die Schüler:innen bei der Planung des Textes bereits überlegen. Zudem können Erörterungen auch kollaborativ oder kooperativ geschrieben werden, so wie es in der Intervention auch durchgeführt wird (s. Kap. 3.4). In den Abschlussprüfungen müssen die Schüler:innen jedoch allein die Erörterungsaufgabe lesen, planen, schreiben und überarbeiten (s. Kap. 2.1.2). Bei den Debatten gibt es einen zeitlichen Rahmen für die Eröffnungs- und Schlussrede sowie für die freie Aussprache. Diese (zeitlichen) Begrenzungen gibt es beim schulischen Erörtern nicht.

Der bisherige theoretische Hintergrund hat gezeigt, wie komplex das schriftliche und mündliche Argumentieren sein kann. Das Argumentieren ist jedoch Teil des Schulcurriculums im Fach Deutsch und erfordert zur Beantwortung einer Fragestellung mehrere Teilhandlungen, wie die Planung, Recherche, das Sortieren der Argumente, das Ordnen dieser zu einer Argumentationslinie und die Sprachhandlung selbst. Die Kultusministerkonferenz und Expert:innen der Deutschdidaktik bekräftigen die Förderung dieser schriftsprachlichen Kompetenzen (KMK 2022; Rezat 2022; Schüler 2017; Giera 2020, Pohl 2014, Feilke, 2012).

Da auch in Brandenburg die Schülerschaft im Laufe der letzten Jahre sprachlich und von den Leistungen her sowie durch die Inklusion an Schulen heterogener geworden ist (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2019), werden Lernsettings gefordert, die empirisch abgesichert und inklusiv gestaltet sind, damit alle Schüler:innen die notwendigen literalen Kompetenzen aufbauen. Dadurch wird der Forschungsbedarf deutlich, empirisch evaluierte Unterrichtsreihen im Fach Deutsch mit dem Fokus der Inklusion zu implementieren (Becker-Mrotzek/Grabowski/Steinhoff 2017).

## 2.7 Untersuchungsidee

Die bisher vorgestellten Studien, Theorien und Ansätze führen zur folgenden Untersuchungsidee:

Die Vielfalt in Klassenräumen an Schulen ist seit der nationalen Inklusionsstrategie, eine Implementation durch die UN-Behindertenrechtskonvention, zunehmend sprachlich heterogener und facettenreicher. Ebenfalls ist der Anteil mehrsprachiger Schüler:innen durch Migration und Flucht in den Klassen hoch (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2019). In Brandenburg werden über 2.900 Schüler:innen mit Förderbedarf an allgemeinbildenden

Schulen inklusiv unterrichtet und über 14.000 ausländische Schüler:innen gezählt (ebd.). Doch Schulleistungsstudien zeigen, dass gerade diese Schüler:innen Barrieren im Bildungsverlauf aufzeigen, weil ihnen literale Kompetenzen fehlen, die für den MSA-Abschluss im 10. Jahrgang notwendig sind (Stanat/Rauch/Seigeritz al. 2010; Neumann 2010). Schreiben, Lesen und Sprechen sind basale literale Kompetenzen für das lebenslange Lernen (Life Long Learning Forum, o. S.). Diese sind in allen Unterrichtsfächern relevant. Daher gilt es, alle Schüler:innen und besonders die literal schwachen Schreiber:innen, Sprecher:innen und Leser:innen zu fördern, um ihnen den Zugang zu Abschlüssen zu ermöglichen und dadurch Bildungsgerechtigkeit zu erzielen (ebd.).

Diese Problemlage erkannte die KMK und handelte 2019 mit ihrem Beschluss, die bildungssprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache zu stärken, wie die Abbildung 1 (s. Kap. 2.1.2) visualisiert. Kompetenzen, die es zwar primär von den Deutschlehr:innen zu fördern gilt, aber in allen Fächern zum Tragen kommt (Feilke 2012). Literale Kompetenzen sind in schulischen Unterrichtssituationen, aber auch in außerschulischen Kontexten relevant, damit jede:r Schüler:in im beruflichen, kulturellen und politischen Kontext in der Gesellschaft partizipieren kann.

Bisher wurde das bundesweite Projekt jährlich evaluiert, allerdings nur projektintern. Es liegen keine universitären Begleitforschungen im Längsschnitt vor. Auch an dieser Stelle lässt sich ein Forschungsdesiderat erkennen.

Das Debattieren eröffnet durch das direkte sprachliche und demokratische Handeln Chancen, sachlich gemeinsam zu diskutieren. Die Hertie-Stiftung und das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) rufen jährlich zum Schüler:innenwettbewerb JD in zwei Altersgruppen auf, einmal von Jahrgang 8-10 und von 11-13. Daran beteiligen sich neben Gymnasien auch weitere Schulformen. Die Fähigkeit des mündlichen (Debattieren) und schriftlichen (Erörtern) Argumentierens kann gelernt und sollte somit für alle Jugendliche an allen Schulformen im Unterrichtskontext geübt und trainiert werden. In diesem Zusammenhang gilt es, alle Schüler:innen mit einzuschließen, egal ob mit oder ohne Förderbedarf, egal ob mit oder ohne Migrationshintergrund, egal ob an Gymnasien oder an Oberschulen, Gesamtschulen oder Förderschulen. In diesem Feld besteht Forschungsbedarf, um empirisch (im quasi-experimentellen Forschungsdesign) evaluierte Sprachförderprojekte zum Erörtern und Debattieren an Schulen zu implementieren. Daher sind Interventionsstudien vonnöten, die diese literalen

und prüfungsrelevanten Kompetenzen für die Sekundarstufe I empirisch erheben und evaluieren.

Es besteht additiv ein Forschungsbedarf zur Erfassung (Screening) und Förderung (Langzeitintervention) von Debatten und schriftlichen Erörterungen durch ein selbstregulatives Interventionsprogramm am Ende der Sekundarstufe I, um die literalen, konzeptionell schriftlichen Kompetenzen der Schüler:innen zu vertiefen. Dabei sollten nicht nur die Schreibprodukte, sondern auch die Schreibprozesse von Neuntklässler:innen mit prüfungsrelevanten Schreibaufgaben (dialektische Erörterung) (Linnemann 2017; Steinhoff/Grabowski/Becker-Mrotzek 2017; Hayes 2012) erfasst werden.

Die Schreibintervention sollte mit dem SRSD-Ansatz verknüpft werden, da dies empirisch nachweislich zu einer höheren Textqualität anhand von Textkriterien führt. Dieser Ansatz zeichnet sich durch Selbstregulation beim Schreiben sowie kooperativen Schreibphasen aus. Dafür werden diverse Schreibstrategien eingesetzt, modelliert und diskutiert. Doch auch dazu sind weitere Forschungen, gerade im nicht-angloamerikanischen Raum, notwendig:

One need is for research that extends strategy instruction into secondary school, college, and adult learning. [...] Another direction for instructional development and research is more work on evaluation and revision. [...] Evaluation criteria can be used to teach a wide range of genre features and characteristics of good writing that are not captured by organizational elements and that are not normally considered during planning, such as tone, clarity, vocabulary, coherence, and style. The quality of stories, for example, includes more than just the story grammar elements [...] (MacArthur 2017: 246).

Durch die Corona-Pandemie fanden vielfältige Schreib- und Leseprozesse nicht mehr an Schulen, sondern daheim statt. Inwiefern die literalen Kompetenzen zuhause oder in selbstständiger Arbeit von den Schüler:innen am Anfang der Sekundarstufe I geübt und aufgebaut wurden, ist eine Forschungslücke.

Summativ betrachtet gilt es, die Forschungslücke durch ein prüfungsrelevantes Projekt zu schließen, welches ein Screening in der Pre-, Post- und Follow-up-Testung ein Jahr vor der Abschlussprüfung in der neunten Jahrgangsstufe beinhaltet. Zusätzlich eröffnet sich in diesem Kontext die Möglichkeit, das mündliche und schriftliche Abwägen von Argumenten im Rahmen zweier Unterrichtsreihen als Ressource zu nutzen, um literale Kompetenzen und das Bestreben zur politischen und gesellschaftlichen Teilhabe bei Schüler:innen zu fördern (Achour/Höppner/Jordan 2020;

Winkler 2005). Dies bekräftigt die Notwendigkeit digital unterstützter Lehr-Lernsettings in Abstimmung mit Praktiker:innen sowie Forscher:innen im Rahmen des Design-Based-Research-Ansatzes (Philippakos/Howell/Pellegrino 2021) iterativ zu erproben und nach einer begleitenden empirischen Evaluation in weiteren Schulen zu transferieren.

Auf der bisherigen theoretischen Grundlage und Untersuchungs-idee soll das Unterrichts- und Forschungsprojekt Fair Debattieren und Erörtern mithilfe der folgenden Fragestellungen und Hypothesen konzipiert werden. Der Begriff [Fair] bezieht sich auf das Debattieren und meint das Einhalten von Regeln, die mit den teilnehmenden Lerngruppen gemeinsam abgestimmt werden, sowie den Respekt des Gegenübers. Es leitet sich vom Begriff [Fairplay] aus dem Sport ab, der sich gesellschaftlich auch über den Sportbereich hinaus etabliert hat.

## 2.8 Fragestellungen und Hypothesen

Die globale Forschungsfrage der vorliegenden wissenschaftlichen Untersuchung lautet: Wie können (schrift-)sprachliche Kompetenzen von Schüler:innen mit und ohne sprachlichen Förderbedarf im neunten Jahrgang durch ein Forschungs- und Unterrichtsprojekt im Rahmen zweier Unterrichtsreihen zum Debattieren und schriftlichen Erörtern erfasst und weiterentwickelt werden?

In diesem Zusammenhang sollen folgende operationalisierte Untersuchungsfragen zu den Bereichen Debattieren und Schreiben beantwortet werden:

F<sub>1</sub>: Auf welcher Kompetenzstufe können teilnehmende Schüler:innen von nicht-gymnasialen Schulen am Ende der Unterrichtsreihe (Treatment D) debattieren?

Es soll bei der ersten Fragestellung geprüft werden, auf welcher Kompetenzstufe die teilnehmenden nicht-gymnasialen Schüler:innen am Ende der Intervention (Treatment Debattieren) debattieren können. Die Annahme ist, dass die Finalteilnehmer:innen als Expert:innen in der gleichen Altersstufe einen höheren Kompetenzgrad erlangen, da sie vielfältige und längere Übungszeiten sowie ein hohes Interesse am Debattieren aufzeigen. Die teilnehmenden nicht-gymnasialen Schüler:innen werden hingegen auf einer sehr niedrigen Kompetenzstufe debattieren. Sie sind nicht am Wettbewerbsformat

inkludiert, es besteht keine intrinsische Motivation, sondern es liegt eine obligatorische Unterrichtsreihe vor, an der alle Schüler:innen teilnehmen.

F<sub>2</sub>: Wie entwickelt sich die Schreibkompetenz der teilnehmenden Schüler:innen anhand der holistischen, analytischen Textqualität sowie der Textlänge in den dialektische Erörterungen im Laufe des Unterrichtprojektes Fair Debattieren und Erörtern?

Bei der zweiten Fragestellung soll zunächst anhand von Screenings geprüft werden, auf welchem Stand die teilnehmenden Schüler:innen hinsichtlich des dialektischen Erörterns sind. Die Annahme ist, dass sie aufgrund der fehlenden (kollaborativen und kooperativen) Schreibgelegenheiten durch die Schulschließungen in der Pandemie unter dem mittleren Kompetenzniveau liegen. Dabei werden die Gymnasialschüler:innen bessere Schreibvoraussetzungen im Pretest mitbringen als die nicht-gymnasialen Schüler:innen, weil diese mehr literale Erfahrungen besitzen, denn an den Gymnasien wird ab dem achten Jahrgang (und an einigen Schulen sogar noch eher) debattiert, um in der Altersklasse I (ab Klasse 8) bei JD teilzunehmen. Diese argumentativen Voraussetzungen werden sich auch beim schriftlichen dialektischen Erörtern begünstigend in den Schreibprodukten niederschlagen. Es ist daher mit einer hohen Standardabweichung in den einzelnen Gruppen zu rechnen. Die Entwicklung der argumentativen Schreibkompetenz wird bei den Interventionsschüler:innen im Durchschnitt höher sein als bei den Schüler:innen in der Kontrollgruppe.

Die Schreibförderung durch den SRSD-Ansatz begünstigt zudem leistungsschwächere Schreiber:innen (s. Kap. 2.4.3). Diese werden am ehesten von der Schreibintervention (Treatment Erörtern) profitieren.

F<sub>3</sub>: Welcher Interventionsablauf (Treatment DE oder ED) führt zu der nächsten Kompetenzstufe des dialektischen Erörterns?

Wird der Logik der traditionellen Rhetorik gefolgt, ist zunächst die Abfolge der Recherche, des Schreibens und des späteren Vortragens der Rede als Beitrag zu einer gesellschaftlichen Diskussion einzuhalten. Es besteht dabei die Annahme, dass die Arbeit mit Jugendlichen (sprach-)handlungsorientierter vollzogen werden muss. Aufgrund der inklusiven Lernsettings im

Deutschunterricht mit sehr unterschiedlichen literalen Voraussetzungen werden die Schüler:innen eher durch das Debattieren und dann durch das Erörtern zu einer höheren Schreibkompetenz gelangen. Dies kann auch motivational begründet werden, da das zunächst kommunikative Aushandeln von Argumenten leichter zur eigenen Positionierung und final zum Schreiben führt. Die andere Reihenfolge verlangt von den Schüler:innen umfangreiche kognitive Ressourcen – Schreiben umfasst die Teilhandlungen Planen, Verfassen und Überarbeiten und das parallele Durchdenken der Argumente. Dies setzt vorhandene Schematastrukturen im Langzeitgedächtnis, ein gut funktionierendes Arbeitsgedächtnis beim Schreiben selbst und eine Schreibroutine voraus, die noch nicht bei allen Schüler:innen im neunten Jahrgang verankert ist. Von daher kann angenommen werden, dass Schüler:innen mit geringen argumentativen Schreib- und Debattiererfahrungen stärker vom Debattiertraining und dann vom Erörterungstraining profitieren.

F<sub>4</sub>: Inwiefern sind die Effekte des Debattierens (Treatment D) auf das Schreibprodukt dialektische Erörterung zurückzuführen?

Da bisher (inter-)national keine Ergebnisse dazu vorliegen, muss ein Rückgriff auf die Theorie vorgenommen werden. Das Schreibmodell von Bachmann und Becker-Mrotzek (2017, s. Abb. 1.) hat gezeigt, dass die Schreibaufgabe den Rückgriff auf Schematawissen auslösen kann. Dies zeigte sich auch beim Schreibprozessmodell von Hayes (2012, s. Kap. 2.4.3). Sofern dieses Wissen für die Textsorte dialektische Erörterung vorliegt, wird die Annahme vertreten, dass das Debattieren keinen großen Effekt auf die Schreibleistung zeigt. Wenn die Textsorte allerdings bisher noch nicht gelernt wurde und Vorwissen fehlt, wird ein Debattiertreatment und ein Erörterungstraining gleichermaßen einen Einfluss auf das Schreiben haben, wobei das Erörterungstraining durch die enge Verzahnung mit dem Schreiben stärkere Effekte auf die Schreibleistung evoziert. Sofern Schüler:innen dabei sind, denen das Schreiben im Allgemeinen schwer fällt, kann das Debattieren zum Schreiben einer Erörterung motivieren. Daher kann für diese Gruppe an Schüler:innen das Debattieren stärkere Effekte in der Textqualität zeigen als das Erörterungstraining allein.

Nachdem im zweiten Kapitel die Theorie mit den fachwissenschaftlichen Grundlagen erläutert wurde, soll im dritten Kapitel das Forschungsdesign mit den dazugehörigen Methoden vorgestellt werden.

# 3 Forschungsdesign & Methoden

---

*„Der Streit zwischen qualitativer und quantitativer Analyse legt nahe, dass die Synthese dort liegt, wo die jeder Analyse notwendig inhärenten qualitativen Analyseschritte explizit und daraufhin die Punkte im Analyseprozess bezeichnet werden, an denen sich quantitative Schritte sinnvoll einbauen lassen.“*

(MAYRING 2010: 123)

Im *dritten Kapitel* werden zunächst die Methode, Stichprobe, Testinstrumente und der Ablauf der Intervention in Form von zwei Treatment-Reihen dargestellt<sup>3</sup>. Da insgesamt zwölf Doppelstunden pro Lerngruppe durchgeführt wurden, werden diese Stunden umfangreicher beschrieben. Im Anhang können weitere Materialien eingesehen werden. Es folgen anschließend die Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung.

## 3.1 Methodische Konzepte

Im folgenden Unterkapitel werden die Methoden, die der Studie zugrunde liegen, kurz vorgestellt und begründet. Vor allem soll die Verbindung der vorliegenden Studie zu diesen methodischen Konzepten wie DBR, Mixed-Methods, Feldstudie, etc. verdeutlicht werden. Wie die einzelnen Textinstrumente erhoben und schrittweise ausgewertet wurden, folgt in den weiteren Teilkapiteln.

### 3.1.1 DBR-Studie

Im Rahmen der Pilotierungsstudie wurden die beiden Unterrichtsreihen zum Debattieren und schriftlichen Erörtern vom Team des Lehrstuhls unter der Leitung der Autorin, welche selbst eine ausgebildete Lehrkraft ist, geplant

---

<sup>3</sup> Lucas Deutzmann und Sara Risse arbeiteten an diesem Kapitel mit, welches teilweise aus dem unveröffentlichten Ministeriumsbericht stammt (Giera/Risse/Deutzmann 2022: 13–15).

und im Sinne des Design-Based-Research-Ansatzes (DBR, s. folgende Abb. 11, Reinmann 2022, Euler 2017) auch in den teilnehmenden Interventionsgruppen durchgeführt. Dabei handelt es sich um ein methodologisches Rahmenkonzept, welches in der nationalen und internationalen Bildungswissenschaft immer häufiger Anwendung findet und nach Reinmann (2022) folgende elementare Charakteristika umfasst:

- 1) Im Rahmen des DBR-Ansatzes sollen mithilfe von Interventionen Diskrepanzen in der Bildungspraxis überwunden werden. Zum einen besteht hierbei das Ziel, aus diesen Maßnahmen theoretische Erkenntnisse und zum anderen auch einen bildungspraktischen Nutzen zu gewinnen. Entsprechende Interventionen können zum Beispiel Lehr-Lern-Arrangements wie die beiden Unterrichtsreihen im Rahmen des Forschungsprojektes *Fair Debattieren und Erörtern* sein. Durch diese Interventionsmaßnahmen sollen im Sinne der übergeordneten Fragestellung (s. Kap. 1) des Projektes argumentative (schrift-)sprachliche Kompetenzen von Schüler:innen der neunten Jahrgangsstufe erfasst und weiterentwickelt werden.
- 2) DBR-Studien werden in „iterativen Zyklen“ durchgeführt. Das bedeutet, dass unter anderem konstruierende, erprobende, analytische und evaluierende Phasen mehrfach durchlaufen werden (Plomp 2013: 17, Euler 2017: 9, s. Abb. 11). Beispielweise wurde im Zuge des Projekts die gesamte Treatmentreihe nach der Intervention sowohl innerhalb des Lehrstuhlteams als auch in Kooperation mit den Lehrkräften in mehreren Feedbackschleifen evaluiert. Ein ähnlicher Prozess vollzog sich auch innerhalb der Treatmentwochen, indem die Unterrichtsstunden von universitären Pädagog:innen (in der Studie als Coaches bezeichnet) mittels eines analogen Feldtagebuchs zunächst direkt und individuell nach der Unterrichtsstunde und anschließend am Ende der Woche mit allen teilnehmenden Pädagog:innen online reflektiert und digital die individuellen Notizen zu einer Reflexion pro Phase und Treatmentreihe zusammengefasst wurden (s. Kap. 3.3.6). Jene Reflexionen mündeten in minimale Anpassungen der Unterrichtsplanung sowie in Ergänzungen für das Lernbuffet mit weiteren Übungsmaterialien innerhalb der ersten Treatmentreihe, allerdings blieben die jeweils sechs ausgearbeiteten Treatmentphasen

für die Debattier- und Erörterungsreihe bestehen. Zudem erfolgte nach der Intervention eine Evaluation der Reihen und Materialien gemeinsam mit den Lehrkräften im Rahmen von Fortbildungen innerhalb der Projektschulen, an denen auch Lehrer:innen teilnahmen, die zuvor nicht an der Interventionsphase des Projektes beteiligt waren (Giera/Risse/Deutzmann 2022: 15–16).

Die Exploration fand vor dem Forschungsprojekt im Jahre 2019 an einer Oberschule in einer inklusiven Klasse mit fünf Förderschüler:innen im gemeinsamen Deutschunterricht statt. Diese Erfahrungen führten zu einer empirischen Analyse im Rahmen des DBR-Ansatzes (s. Abb. 11). Damals eingesetzte Materialien wurden analysiert, verändert, curricular geprüft und um weitere Übungen ergänzt. Somit ergab sich ein Unterrichtsentwurf für die Interventionsstunden in zwei Unterrichtsreihen mit Ablaufplänen, PowerPoints, Aufgabenstellungen und einem Lernbüfett mit individuellen Übungsmöglichkeiten für die Schüler:innen. Die Erprobung erfolgte anschließend in zwölf Unterrichtsstunden, die sich in die Treatmentreihen *Debattieren* und *Erörtern* aufteilten (s. Kap. 3.1.6). Doch schon während der Erprobung wurde mehrfach, wie oben beschrieben, reflektiert. Die Reflexion erfolgte daher nicht nur am Ende der Intervention. Dies konnte damit begründet werden, dass jedes Treatment mit einer Lerngruppe durchgeführt wird. Jedoch wurde zeitgleich an sechs Schulen gearbeitet und die Intervention mit den dazugehörigen Materialien erprobt. Da bei einer Endreflexion relevantes Wissen aufgrund des zeitlichen Abstandes verloren gegangen wäre, lagen eine wöchentliche Reflexion mit allen teilnehmenden universitären Pädagog:innen sowie eine Endreflexion mit den zusätzlich beteiligten Lehrkräften dieser sechs Schulen nahe. Des Weiteren sollten diese Reflexionen den Impuls für Anpassungen und einer erneuten Erprobung darstellen, was jedoch im Rahmen dieses Buches nicht weiter fokussiert wird. Daher ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass sechs Schulen mit mehreren Lerngruppen an der Erprobung zeitgleich teilnahmen. Jede Lerngruppe an einer Schule nimmt damit an einem Erprobungszyklus teil. In der vorliegenden Studie gab es daher mehrere Erprobungszyklen mit unterschiedlichen Lerngruppen an unterschiedlichen Schulen und in unterschiedlichen Städten (s. Kap. 3.2).

- 3) Die unter Punkt 2) genannten Beispiele schließen bereits dieses Merkmal mit ein: Der DBR-Ansatz impliziert in der Regel eine Kooperation mit Akteur:innen der Bildungspraxis wie beispielsweise Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen oder Lehramtsstudierenden an der Universität Potsdam. Die Ergebnisse der Interventionsstudie sind somit die Grundlage für weitere DBR-Zyklen, welche durch theoriebasierte Konzepte gestützt werden. In diesem Zusammenhang erfolgt eine Dokumentation des Entwicklungsprozesses aller teilnehmenden Forschenden
- nach den Interventionsstunden in einem Forschungstagebuch (narratives Protokoll, Mayring 2022: 9),
  - durch wöchentliche Reflexionssitzungen im Team mit Protokollierungen (Vorbereitung Kontingenzanalyse, Mayring 2022: 16),
  - durch aus den Teamprotokollen abgeleitete minimale Adaptionen für die nächste Interventionsstunde (nicht für die geplanten Phasen, sondern eher Warm-up-Übungen und Zusatzübungen für das Lernbüfett) und größere Adaptionen für den nächsten Interventionszyklus („Testing and formative evaluation of design“ (Sloane & Krakau 2021: 5) sowie
  - durch die Produktion wöchentlicher Vlogs (Videos, die die Interventionsstunden wie einen Blogbeitrag präsentieren und kritisch darstellen) und somit eine iterative Anpassung des Unterrichtsdesigns (s. Kap. 5.3, Euler 2017: 9; „summative evaluation of design“ (Sloane & Krakaus 2021: 5).

### 3.1.2 Empirische Studie

Nachdem bis hierher der methodische Rahmen – DBR – erläutert wurde, soll nun tiefer die Methode erklärt und begründet werden. Für die Methodik der Studien liegen zwei Kriterien mit Erläuterungen zugrunde. Das Projekt ist eine empirische Studie:

Empirische Forschung fühlt sich den Kriterien Validität, Reliabilität und Objektivität verpflichtet. Sie kann sowohl quantitativ als auch qualitativ vorgehen. In quantitativen Studien werden größere Populationen, häufig vergleichend, anhand klar normierter Items untersucht; qualitative Studien beziehen bei kleineren Fallzahlen stärker subjektive und kontextuelle Faktoren ein. Eine empirische Untersuchung geht nach einem Untersuchungsplan vor, der Hypothesen, Erhebungsmethoden, Aufbereitungs- und Auswertungsmethoden umfasst (Fix 2008: 224–225).

Um die Debattier- und Erörterungskompetenz bei den Schüler:innen in ihrer Performanz, also beim Zeigen des Verhaltens, zu beobachten, sind für die Messung dieser Performanzen Tests notwendig. Ein Test wird wie folgt definiert:

Tests sind Verfahren der pädagogischen Diagnostik, mit deren Hilfe eine Verhaltensstichprobe, die Voraussetzungen für oder Ergebnisse von Lernprozessen repräsentieren soll, möglichst vergleichbar, objektiv, zuverlässig und gültig gemessen und durch Lehrer oder Erzieher ausgewertet, interpretiert und für ihr pädagogisches Handeln nutzbar gemacht werden kann (Ingenkamp/Lissmann 2008: 105).

Im dargelegten Forschungsdesign werden sowohl die Debattier- als auch die Schreibkompetenz beim Verfassen einer dialektischen Erörterung untersucht (s. Kap. 2.7). Wie im folgenden Teilkapitel noch genauer erläutert wird, verpflichtet sich diese Studie empirisch qualitativ und quantitativ zu arbeiten. Qualitativ sind die Auswertung der Reflexionsergebnisse in Form von Feldnotizen, Teilitems des Fragebogens für die Schüler:innen am Ende des Projekts, das Ratingverfahren der Schüler:innentexte und Debattierunden. Quantitativ wird empirisch mit den Schreibprozessdaten der Software Gorilla.Sc gearbeitet, die deskriptiven und parametrischen Berechnungen der Gesamtheit der Debattenratings und Textratings sowie die Mehrzahl der Fragebogen-Items in der Schlussbefragung für die Schüler:innen.

### 3.1.3 Mixed-Methods-Studie

Um die quantitativen Daten aus den Schreibkompetenzmessungen in Form von Schreibaufgaben zu messen, ist der Einsatz mehrerer Aufgaben zu allen Testzeitpunkten notwendig. Die qualitativen Daten aus den Beobachtungen der teilnehmenden, universitären Coaches des Lehrstuhlteams sollen die quantitativen Daten begründen. Aus diesem Grund bietet sich als erstes Auswahlkriterium ein Mixed-Methods-Design an:

Die Kombination von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden im Rahmen eines Forschungsdesigns oder Forschungsprojekts nennt man mixed-methods. Die Methoden werden dabei parallel oder sukzessive eingesetzt und die Resultate aufeinander bezogen. Die Ergebnisse der Methodentypen können sich dann gegenseitig validieren oder einander ergänzen (Hug 2010: 90).

Die Schreibperformanz (Double-Blind-Rating nach der Schreiberhebung mit zwei universitären Rater:innen) und Debattierperformanz (offenes

Triple-Rating während der Debattiersessions mit zwei universitären Rater:innen und einer Lehrkraft) soll inhaltsanalytisch nach deduktiver Kategorienbildung in Form eines Mehrfach-Rating-Verfahrens nach vorgegebenen Kategorien bewertet werden.

Für die Beobachtung der Schreibperformanz in Form von vier Schreibscreenings mit vier Erörterungsaufgaben bedarf es für die Messung der Schreibperformanz vier gleichrangige Schreibaufgaben als Schreibimpuls, um eine dialektische Erörterung zu verfassen. Diese Schreibprodukte müssten dann mit mindestens zwei Rater:innen in ihrer Textqualität auf einer fünfstufigen Likertskala inhaltsanalytisch (Pragmatik & Systematik des Textes in Abhängigkeit der Textsorte in der Schreibaufgabe) und holistisch (Gesamtqualität des Textes) untersucht werden. Diese Bewertungen können anschließend quantitativ ausgewertet werden. Es bietet sich an, nicht nur die Schreibprodukte, sondern auch die Schreibprozesse zu untersuchen, um die Schreibzeit ebenso zu erfassen. Somit ist eine digital unterstützte Erhebung notwendig, die sowohl den Schreibprozess als auch das -produkt aller teilnehmenden Schüler:innen erhebt. Die Bewertung der Schreibprodukte der Schüler:innen durch zwei Rater:innen stellt eine „Intensitätsanalyse“ nach Mayring dar (2022: 15). Die Kriterien der Textbewertung folgen im Kapitel 3.5.2 detaillierter. Die quantitativen Auswertungsverfahren werden einerseits durch die Intensitätsanalysen der Rater:innen pro Schüler:in sowie durch die Schreibprozessdaten Schreibzeit, Wechsel in verschiedenen Bearbeitungsfeldern/-fenstern in der Software Gorilla.sc mithilfe von Frequenzanalysen (Mayring 2022: 15) unterstützt, die die Software automatisch aller Proband:innen und Lerngruppen durchführt.

Diese kann als stark detaillierte, indirekt synchrone Methode der Schreibprozessforschung eingeordnet werden (Linnemann 2017: 337).

Auch die Bewertung der Schuldebatten in Anwesenheit von drei Rater:innen stellt eine Intensitätsanalyse dar (Mayring, 2022: 15). Die Kriterien der Debattenbewertung folgen im Kapitel 3.5.3 detaillierter.

Zudem wurden Daten in wöchentlichen Reflexionssitzungen der universitären Coaches, die die Treatmentreihen durchführten in Form einer Kontingenzanalyse (Mayring 2022: 16) erhoben und analysiert, um herauszufinden, welche Unterrichtsimpulse in allen Klassen funktionieren oder eher herausfordernd sind, angepasst werden müssen (s. DBR-Zyklus oben). Dabei wurden aus den narrativen Protokollen der einzelnen Coaches in den

einzelnen Lerngruppen paraphrasiert und gebündelt, um somit eine Materialreduzierung zu erreichen (Mayring 2022: 84). Nach Sicht der Protokolle wurde Kontingenzen induktiv zusammengefasst.

Alle drei Formen der Erhebung sind Inhaltsanalysen nach Mayring (2022: 17), die eine Textgrundlage (mündlich bei den Debatten oder schriftlich durch die Reflexionsprotokolle und Erörterungstexten) und sowohl qualitative als auch quantitative Auswertungsverfahren vereint. Die Inhaltsanalyse dominiert diese Studie, da diese Kommunikationen im Prozess und im Produkt analysiert, systematisch anhand von Kategorien/Kodierungen und unter Einbezug von Theorien vorgeht, um als Ziel Rückschlüsse für die Beantwortung der Fragestellungen zu geben (Mayring 2022: 13). Mayring (2022: 13) ordnet den Begriff „Inhaltsanalyse“ als „problematisch“ ein und schlägt vor, dies umzubenennen: „kategoriegeleitete Textanalyse“ (Mayring 2022: 13).

Um das Schlussfeedback der teilnehmenden Proband:innen einzuholen, wurde ein Feedbackbogen zum Projekt erstellt (s. Anhang I, s. Kap. 3.3 Testinstrumente mit weiteren Details).

### 3.1.4 Digitale Erhebung mit der Software Gorilla.SC

Als Ergebnis der Schreibprozessforschung besteht die Möglichkeit, Texte am PC oder mit einem digitalen Stift zu schreiben und eine Software im Hintergrund mitlaufen zu lassen. Da ab der Sekundarstufe I die Schüler:innen vermehrt am PC schreiben sollen und die ersten Schulleistungsstudien (u.a. VERA 8) digital am Computer durchgeführt wurden, bietet sich das Tastaturschreiben an. Inputlog sowie Keystroke Logging sind einerseits Möglichkeiten, um Texte digital zu schreiben und die Prozesse wie Schreibzeit, Wortanzahl, Textlänge oder Tab-Wechsel zwischen den Feldern Schreibaufgabe, Planungsliste und Schreibfeld automatisch und somit zeitlich ökonomisch und zuverlässig zu protokollieren. Um jedoch weitere Tools zu integrieren, bedarf es einer anderen Software, die auch die Implikation weiterer Erhebungsinstrumente wie die Nutzung von Fragebögen zulässt. Zu diesem Zweck bietet die Software Gorilla.Sc (Anwyl-Irvine/Massonnié/Flitton/Kirkham/Evershed 2020) Möglichkeiten an. Vor Beginn des Projektes FDE konnten durch die Software Gorilla.Sc noch keine Texte geschrieben werden. Nach Abstimmung mit den Entwickler:innen konnte dies ermöglicht werden, in dem die digitalen Eingabefelder vergrößert wurden. Der Vorteil

der Software Gorilla.Sc ist, dass alle Testinstrumente in einer Software importiert, angeordnet und von den Forschenden bereitgestellt werden können. Es bedarf keiner Ausdrucke oder einer Speicherung auf Sticks. Die Daten können von einem externen Speicherort, in diesem Fall im EU-Land Irland, abgerufen werden. Die Schüler:innen klicken sich über einen Schlüsselcode ein, der dann den digitalen Testraum eröffnet und diese Daten automatisch anonym abspeichert. Es müssen keine Klarnamen angegeben werden (s. ausführlich Kap. 3.3 sowie 3.5). Somit sind die Proband:innen geschützt und es bedarf keiner Angabe von personenbezogenen Daten.

Die Software Gorilla.Sc wurde von britischen Psycholog:innen entwickelt, um die Reaktionszeiten zu bestimmten Aufgaben zu messen (Anwyl-Irvine/Massonnié/Flitton/Kirkham/Evershed 2020). Mittlerweile ist die Software durch die vorliegende Studie mit den Softwareentwickler:innen so weiterentwickelt worden, dass das zeitliche Verhalten auch zu anderen Aufgaben, wie zum Beispiel zu Schreibaufgaben, angepasst wurde.

Für die Messung der Debattierkompetenz gibt es diese digitale Lösung noch nicht. Es bedarf einer Streitfrage, die in einer Debatte nach dem Format von JD diskutiert wird. Mindestens zwei bis drei Beobachter:innen müssen während der Debatte alle vier Schüler:innen bewerten. So wird dies auch bei JD personell umgesetzt. Aus den zwei bis drei Bewertungen können quantitativ die Einschätzungen ermittelt werden (s. ausführlich Kap. 3.3 sowie 3.5).

### 3.1.5 Feldstudie

Um in und mit realen Unterrichtsbedingungen zu forschen, ist eine Feldforschung abgesetzt von der Laborforschung als zweites Auswahlkriterium durchzuführen.

Feldforschung [ist] ein sich vor allem auf Kurt Lewin berufender Zweig der Sozialforschung, der den Menschen unter natürlichen Bedingungen (nicht im Laborexperiment) beobachten will und durch die Forschungsmethode möglichst wenig verändernd eingreifen will\* (Mayring 2010: 33, [geändert von W.-K.]).

Die Feldforschung an Schulen hat einerseits den Nachteil, dass Störvariablen wie Erkrankungen, Vertretungen, aber auch Raumwechsel und Stundenplanänderungen für die Intervention Nachteile darstellen können. Andererseits können authentische Unterrichtssituationen die externe Validität und damit den Erkenntnistransfer zwischen Wissenschaft und Schulpraxis erhöhen

(Marx/Steinhoff 2017: 253; Rost 2007: 67; Mayring, 2022: 31). Die Schüler:innen sind es mittlerweile durch Langzeitpraktika im Praxissemester und das Referendariat gewöhnt, dass nicht nur die Stammlehrer:innen, sondern auch Schulexterne unterrichten. Als Ergebnis werden lebensnahe Daten innerhalb des Schulalltags der Proband:innen erwartet, denn die Intervention soll innerhalb der Deutschstunden geschehen.

Damit die Schreibkompetenz im Interventionsverlauf beobachtet werden kann, ist die Studie als drittes Auswahlkriterium als Langzeitintervention im Pretest-, Posttest-, Follow-up-Design quasi-experimentell mit Kontrollklassen anzulegen. Somit können „Merkmalsveränderungen über die Zeit (Verlaufprofil) für Individuen oder Gruppen“ (Bühner 2011: 28) analysiert werden (Marx/Steinhoff 2017: 261). Die mehrmalige Testung durch den Einsatz mehrerer Schreibaufgaben vor, direkt nach der Intervention und mehrere Wochen später im Follow-up kommt dem wahren Wert zwar näher (Bühner 2011: 43), allerdings ist einzuräumen, dass sich auch „Übungseffekte durch die Messwiederholung einstellen können“ (Bühner 2011: 42). Zudem müssten Kontroll- und Interventionsschüler:innen randomisiert werden, um Klasseneffekten zu entgegnen. Auf der anderen Seite setzt dies eine parallele Stundenplanung voraus, was schulorganisatorisch eine Hürde darstellen kann. Daher sollen ganze Klassen untersucht werden, die an den Schulen Kontroll- und Interventionsgruppen zur Verfügung stellen.

Zudem können Beobachtungen während der Interventionsstunden von den universitären Coaches in Form von narrativen Protokollen in analogen Feldtagebüchern getätigt werden (Mayring 2022: 31). Diese Beobachtungen werden in wöchentlichen Reflexionssitzungen subsumiert zusammengeführt, um eine Kontingenzanalyse (Mayring 2022: 16) als einer Form der qualitativen Inhaltsanalyse vornehmen zu können (s. Kap. 3.1.1).

### 3.1.6 Two-Panel-Design

Da untersucht werden soll, ob sich das Debattiertraining auf die Schreibperformanz überträgt, ist ein Two-Panel-Design anzulegen. Das bedeutet, dass nach Rost (2007) neben dem Einsatz einer Kontrollgruppe die Interventionsgruppe in zwei Gruppen geteilt wird. Jede Interventionsgruppe durchläuft das Debattier- und Erörterungstraining, allerdings in randomisierter Reihenfolge. Somit wird eine Interventionsgruppe zunächst ein Debattiertraining und dann das Erörterungstraining erhalten (Treatment DE). Eine andere

Interventionsgruppe wird erst das Erörterungs- und anschließend das Debat-  
tierretraining durchlaufen (Treatment ED). Daher ist ein Zwischentest während  
der Intervention notwendig, um Effekte des jeweiligen Treatments zu messen.

### 3.1.7 Langzeitstudie

Das Forschungsprojekt wird daher als zwölfwöchige kontrollierte Langzeit-  
intervention im Two-Paneldesign mit zwei Treatments (mündliches Debat-  
tieren und schriftliches Erörtern) und als quasi-experimentelle Feldstudie im  
Mixed-Methods-Design mit mehreren Klassen in Brandenburg angesetzt, die  
systematisch hinsichtlich der Kategorien Einwohnerzahl sowie Gymnasium-  
Nichtgymnasium ausbalanciert rekrutiert werden. Die dadurch entstehende  
Längsschnittdiagnose soll vor allem die Schreibentwicklung der teilneh-  
menden Schüler:innen abbilden und die Effekte des Treatments Debattieren auf  
die Schreibperformanz zeigen (s. auch Kap. 3.3.6).

## 3.2 Stichprobe

*„Die Welt ist bunt – unser Klassenzimmer auch.“* (Winnie-Karen Giera, 2021: o. S.)

Die Auswahl der Stichprobe ergibt sich aus den zugrunde liegenden Frage-  
stellungen und den Hypothesenformulierungen (s. Kap. 2.7). Um die vier  
Forschungsfragen zu beantworten, wurde eine quasi-experimentelle Feld-  
studie als Pilotierung im Paneldesign über einen Zeitraum von mehreren  
Monaten (10/2021-05/2022) hinweg an sechs Schulen im Land Brandenburg  
durchgeführt.

Die Rekrutierung der genannten Schulen erfolgte über eine entsprechende  
schriftliche Kontaktaufnahme und die daraufhin erklärte Bereitschaft der  
Schulleitungen und Deutschlehrkräfte, am Projekt teilnehmen zu wollen. Im  
Rekrutierungsprozess wurde in diesem Zusammenhang eine Mischung aus  
gymnasialen und nicht-gymnasialen Schulen angestrebt und auch erreicht,  
da sich die Gesamtheit der teilnehmenden Schulen aus drei Gymnasien und  
drei Nicht-Gymnasien zusammensetzt. Das Rekrutierungsziel war eine aus-  
balancierte Zusammensetzung von Neuntklässler:innen aus Gymnasien und  
Nicht-Gymnasien aus mehreren Städten des Landes Brandenburg.

Geplant war eine Aufteilung von 100 Schüler:innen in der Kontroll-  
gruppe, 100 Schüler:innen in der Interventionsgruppe Treatment DE (erst

Debattieren, dann Erörtern) sowie 100 Schüler:innen für das Treatment ED (erst Erörtern und dann Debattieren). Zudem sollten die Schüler:innen zur Hälfte von Gymnasien und zur Hälfte von Nichtgymnasien sein. Im Sinne der Inklusion sind allgemeinbildende Schulen bevorzugt worden, die auch Förderschüler:innen aufnehmen.

Es wurde für die Rekrutierung von reinen Förderschulen abgesehen, da im Rahmen der schulischen Inklusion alle Schüler:innen gemeinsam an allgemeinbildenden Schulen lernen sollen. Da in Deutschland die Schulformen Gymnasium und Nicht-Gymnasium (in Brandenburg Gesamtschulen und Oberschulen) ab der Sekundarstufe I bestehen, werden auch beide Schulformen in der Datenerhebung berücksichtigt. Die Idee dahinter ist, dass eine Inklusionsschule keine Separierung vornimmt, sondern alle Schüler:innen in einem Haus in inklusiven Lernsettings Lernangebote annehmen können. Dies erfordert eine Analyse von allen Schüler:innen und eine Förderung aller. Somit soll die noch in Deutschland bestehende schulspezifische Trennung in der Studie berücksichtigt werden, um alle Leistungsprofile von Neuntklässler:innen abzubilden.

Die Stichprobe der Interventionsstudie besteht aus Schüler:innen der Jahrgangsstufe 9. Die Wahl der genannten Klassenstufe wird damit begründet, dass die Schüler:innen zu diesem Zeitpunkt noch ein Jahr Vorbereitungszeit bis zur Prüfung für den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch im zehnten Jahrgang haben. Somit kann innerhalb der neunten Klasse einerseits der Ist-Zustand hinsichtlich der Kompetenz des mündlichen und schriftlichen Argumentierens (dialektische Erörterung) sowie der Lesekompetenz eruiert und andererseits frühzeitig die Basis für eine erfolgreiche Vorbereitung auf die Prüfung am Ende der zehnten Jahrgangsstufe gelegt werden.

Um die Validität der Längsschnittstudie zu erhöhen und den Effekt der Intervention in Form der beiden Unterrichtsreihen zum Debattieren und schriftlichen Erörtern auf die Schreib- und Lesekompetenz der Schüler:innen adäquat feststellen zu können, erfolgte die Differenzierung der Gesamtstichprobe in Interventions- und Kontrollgruppen (Grabowski 2017: 328). In den Kontrollgruppen wurde dementsprechend keine Unterrichtsreihe vonseiten des Lehrstuhlteams durchgeführt; sie können dennoch nicht als sogenannte Wartegruppen bezeichnet werden. Jener Umstand liegt darin begründet, dass zwar in diesen Gruppen das Debattieren während des Projektzeitraumes keinen Lerngegenstand für die Schüler:innen darstellte, jedoch sehr

wohl das schriftliche Erörtern von den Lehrkräften der Kontrollgruppen behandelt worden ist. In Abstimmung mit den Deutschfachbereichen und unter Berücksichtigung der curricularen Vorgaben erfolgte die Auswahl der Klassen für das Projekt FDE sowie die Zuordnung zu einer Interventions- oder Kontrollgruppe. Somit ergab sich für den Projektzeitraum eine Gesamtstichprobe von 357 Schüler:innen, von denen 239 Teilnehmer:innen auf die Interventionsgruppen und 118 auf die Kontrollgruppen entfielen.

Eine weitere Differenzierung der Stichprobe (z.B. hinsichtlich des Alters oder des Geschlechts) kann aufgrund der anonymisierten Datenerhebung nicht vorgenommen werden und wurde daher im Zuge des Inklusionsansatzes, um einer Stigmatisierung aufgrund von Geschlecht und Migrationsbiografie entgegenzuwirken, nicht angestrebt. Um einen Rückbezug auf einzelne Lernende und deren personenbezogene Daten ausschließen zu können, erstellten die Schüler:innen vor der ersten Datenerhebung (Pretest) einen fünfstelligen Code aus zwei Großbuchstaben, zwei Ziffern sowie einem Sonderzeichen. Weder das Lehrstuhlteam noch die Lehrkräfte hatten im Entstehungsprozess eine Kenntnis bezüglich dieser Identifikationsnummern. Die Schüler:innen sind somit die einzigen Personen, die ihren jeweiligen Code kennen. Die genannten Identifikationsnummern ermöglichen jedoch zumindest eine individuelle Verlaufsdiagnostik über die vier Messzeitpunkte hinweg, sofern die Schüler:innen ihren Code in jedem Screening für die Eingabe parat hatten (s. Kap. 5.2).

Eine Differenzierung erfolgte innerhalb der Interventionsgruppen bezüglich der Reihenfolge der Treatments D (Debattieren) und E (schriftliches Erörtern), um die Frage zu beantworten, welcher Interventionsablauf zu einer höheren Qualitätsstufe des Erörterns führt (s.o.). Hierfür wurde vor Beginn der Intervention die Klassenliste als Grundlage genommen und die Lerngruppe durch Abzählen (1, 2, 1, 2) in zwei Hälften geteilt und damit randomisiert. Daraus resultierend bildeten sich innerhalb der Interventionsgruppen die Teilgruppen DE (Gruppe 1, begann mit der Unterrichtsreihe zum Debattieren) und ED (Gruppe 2, begann mit der Unterrichtsreihe zum schriftlichen Erörtern).

Für die Stichprobe kann festgehalten werden, dass es sowohl eine Kontrollgruppe als Wartegruppe als auch eine Interventionsgruppe gibt, die sich nach einer Randomisierung entweder zur Treatmentgruppe DE oder ED aufteilt. Die Schüler:innen sollen im neunten Jahrgang sein und von drei

Gymnasien sowie drei Nicht-Gymnasien aus mehreren brandenburgischen Städten stammen.

Insgesamt konnten von 300 geplanten Schüler:innen zwischen 250 und 270 Schüler:innen für das Projekt als Proband:innen gewonnen werden, 372 Schüler:innen nahmen insgesamt am Projekt dauerhaft teil, jedoch konnte das Team nicht von allen Schüler:innen und Erziehungsberchtigten die Zustimmung für die Datenerhebung erhalten (s. folgende Tab.). In der folgenden Tabelle sind die IST-Stände der Proband:innen dargestellt.

**Tabelle 6:** Anzahl der anwesenden Proband:innen für die Testungen

	Pretest	Zwischentest	Posttest	Follow-up-Test
<b>Schreibkompetenz</b>				
Kontrollgruppe	n = 93	n = 90	n = 88	n = 74
Treatment DE	n = 177	n = 107	n = 91	n = 102
Treatment ED		n = 82	n = 84	n = 78
<b>Gesamt</b>	<b>n = 270</b>	<b>n = 279</b>	<b>n = 263</b>	<b>n = 254</b>
<b>Debattierkompetenz</b>				
Kontrollgruppe	/	/	n = 8	/
Treatment ED	/	/	n = 28	/
<b>Gesamt</b>			<b>n = 36</b>	
<b>Reflexion der Interventionsphasen</b>				
teilnehmende Coaches			n = 7	
<b>Feedback zur Intervention</b>				
Interventionsgruppen ED und DE				n = 238

Der Verlauf zeigt, dass die Schüler:innenzahlen bei der Messung der Schreibkompetenz schwankten. Alle Schüler:innen haben an der Intervention teilgenommen, aber zu den Testzeitpunkten fehlten krankheitsbedingt einige Schüler:innen (die Erhebung erfolgte während der Pandemie). Aus schulorganisatorischen Gründen konnte keine Nachtestung an den sechs Schulen erfolgen. Der Anteil der Nicht-Gymnasialschüler:innen in der Interventionsgruppe lag bei 46 %, in der Kontrollgruppe hingegen bei 49 %.

Zur Messung der Debattierkompetenz ( $F_1$ ) wurde eine Stichprobe aus der Kohorte der nichtgymnasialen Interventionsgruppen gezogen, die in einem

festgelegten Zeitraum von einer Woche zufällig zu diesem Zeitpunkt ihre Debatten im Unterricht geführt haben.

Die Reflexion aller Unterrichtsphasen wurde wöchentlich mit sieben Coaches des Lehrstuhlteams durchgeführt. Diese Treffen wurden als Ergebnisprotokoll zu drei Leitfragen festgehalten. Diese sollten Grundlage für die Erklärung der gewonnenen empirischen Daten zum Debattieren und schriftlichen Erörtern geben. Diese Coaches waren entweder ausgebildete Lehrkräfte oder Lehramtsstudierende, die intensiv vor der Intervention fachlich sowohl von den Landestrainer:innen für Jugend debattiert als auch vom SRSD-Netzwerk geschult wurden. Alle Coaches erhielten im Rahmen der Reflexionssessions eine Supervision. Zudem hospitierten die Deutschlehrer:innen der Schulen als nicht-teilnehmende Beobachter:innen während der Intervention in den Unterrichtsstunden.

Für das Einholen der Feedbacks am Ende der Intervention liegen von 238 Schüler:innen aus den beiden Treatmentgruppen DE und ED Daten vor.

### 3.3 Testinstrumente für die vier Testungen

Um die Forschungsfragen  $F_1$  bis  $F_4$  (s. Kap. 2.7) zu beantworten, bedarf es einen multiplen Einsatz von Testinstrumenten. Aufgrund von vier Testungen – Pretest, Zwischentest, Posttest und Follow-up-Test – kann ein Testinstrument nicht mehrfach eingesetzt werden, damit Übungseffekte aufgrund der Wiederholung nicht einsetzen. Der Vorteil mehrerer Testinstrumente ist, dass nicht nur der Status Quo der Schüler:innen, sondern auch der Lernverlauf von Messzeitpunkt zu Messzeitpunkt erhoben und analysiert wird. Sowohl für die Messung der Schreib- (s. Kap. 3.3.1-3.3.4) als auch für die Debattierkompetenz (s. Kap. 3.3.5) sollten die sprachlichen Performanzen von den Schüler:innen gezeigt und bewertet werden, um Aussagen zum Rückschluss auf die Kompetenzen treffen zu können, indem das Verhalten der Proband:innen im Feld erfasst wird. Zudem wurden die Perspektiven der universitären Coaches in den Unterrichtssettings sowie die Schüler:innen der Interventionsgruppen an den sechs Schulen berücksichtigt, indem Feldnotizen mithilfe von Leitfragen (s. Kap. 3.3.6) sowie ein Fragebogen mit 20 Items am Projektende (s. Kap. 3.3.7) eingesetzt wurde.

Kompetenzen sind per definitionem als kognitive Prozesse nicht direkt beobachtbar, sondern müssen anhand abgeleiteter Konstrukte untersucht werden. Sie werden dann an der (sprachlichen) Oberfläche in der Performanz sichtbar. Dieses ‚Zeigen‘ der Kompetenz muss in dem oben beschriebenen Rahmen für alle vergleichbar entsprechend initiiert und anhand gemeinsamer, festgelegter Indikatoren ausgewertet werden (Neumann 2014: 58–59).

Für die Messung der Schreibkompetenz wurden vier Schreibaufgaben genutzt, die vom *Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg* (ISQ) mit mehreren Tausend Schüler:innen empirisch pilotiert, evaluiert und als Prüfungsaufgaben des Mittleren Schulabschlusses/Deutsch für die Länder Brandenburg und Berlin eingesetzt wurden. Die Genehmigung und Nutzung dieser Aufgaben ergab den Vorteil, dass die Aufgabenschwierigkeit identisch war und diese bereits im Feld als Prüfung getestet wurden. Unserem Team lagen aus den letzten zehn Jahren alle Schreibaufgaben zur Verfügung. Wir wählten Aufgaben systematisch aus, die auch 2021 und 2022 zeitlich aktuell und für die Schüler:innen lebensnah waren. Alle Aufgaben lagen nur als PDF-Format zur Verfügung. Für den Transfer in die Gorilla-Software war eine komplette Kopie notwendig, die über die Software *GIMP* nochmals hergestellt wurde. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Kopien der Originalaufgabe vom Design ähnelten und für den Bildschirm groß genug dargestellt wurden. Folgende Schreibaufgaben wurden für die vier Testungen als Screening genutzt (s. Kap. 3.3.1-3.3.4). Die Auswertung der Texte folgt einerseits automatisiert durch die in der Software erhobenen Prozessdaten als Frequenzen wie Schreibzeit, Textlänge, Wechsel vom Lese-, Planungs- zum Textfeldfenster und andererseits stellt das doppelt-blinde Ratingverfahren der Texte eine inhaltliche Textanalyse dar, die anhand eines holistischen Items und der zwei Skalen für Sprachsystematik und -pragmatik Intensitätsanalysen darstellen (Mayring 2022: 15). Eine detaillierte Aufstellung nach welchen Kriterien die Texte analysiert wurden, folgt im Kapitel 3.5.2.

### 3.3.1 Schreibaufgabe A für den Pretest

Die ersten zwei Schreibaufgaben zum Thema *Fast Food* und zum *digitalen Lesen* sind bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Lebenswelt verankert. Das haben Vorabdiskussionen mit Bachelorstudierenden und Schüler:innen anderer Schulen gezeigt.

So gaben die Lehramtsstudierenden in einem Seminar zur ersten Schreibaufgabe (MBSJ/SenBJF 2017b: 28) an, dass sie überwiegend Sachtexte digital, auch für die Universität, aber fiktionale Literatur eher als Buch lesen.

**Bildschirm oder Papier-  
Wie liest man heute?**

Die Schülervertreter\*innen deiner Schule schlagen vor, dass der gesamte Buchbestand deiner Schule auf E-Books umgestellt werden soll. Auf der Schulkonferenz werden diesbezüglich Bedenken geäußert.

Das nimmst du zum Anlass, das Problem in einem Artikel für die Schüler\*innenzeitung genauer zu erörtern.

Lies zunächst folgende Meinungsäußerungen !

In meinem E-Book kann ich problemlos wichtige Stellen markieren. Das ist klasse!

Gedruckte Bücher gehören zu unserem kulturellen Erbe und sollten erhalten bleiben.

Verfasse nun den Artikel in Form einer dialektischen Erörterung.

Fülle dazu den Schreibplan aus!

**Abbildung 6:** Schreibaufgabe A „Wie liest man heute?“ (Pretest).

Das Thema *gesundes Essen* in der zweiten Schreibaufgabe (MBSJ/SenBJF 2013b: 24) ist vor allem in sozialen Netzwerken ein Trend geworden. Die Studierenden berichteten, dass sie auf gesunde und vor allem mehr vegane Ernährung achten. Dennoch würden sie auch mal ab und zu zu einem Burger greifen, jedoch selten. Des Weiteren beklagten sie sich über die zu wenig gute Auswahl an vegetarischen Gerichten.

Dieser kurze Exkurs zeigt, dass beide Themen der Schreibaufgaben (s. folgende Abb., alle Schreibaufgaben wurden von der Autorin über ein Grafikprogramm selbst nachgebildet) für die jüngere Generation aktuell ist und auch Diskussionen aufwirft.

### 3.3.2 Schreibaufgabe B für den Zwischentest

**Fast Food oder selbst kochen?**

An deiner Schule wird im Rahmen eines Projektes über gesunde Ernährung diskutiert. Die Zeitschrift "Der kleine Gourmet" ist sehr an euren Ergebnissen interessiert.

Dies nimmst du zum Anlass, um einen Artikel zu verfassen, in dem du die Vorteile von selbst zubereitetem Essen und Fast Food gegeneinander abwägst.

Lies zunächst folgende Meinungsäußerungen!

Ich kaufe mir die  
Zutaten lieber  
frisch. Das ist doch  
viel gesünder.

Ehe ich ewig am  
Herd stehe, nehme  
ich lieber die  
Fertigpizza.

Verfasse nun den Artikel in Form einer dialektischen Erörterung.  
Fülle dazu den Schreibplan aus!

Abbildung 7: Schreibaufgabe B „Fast Food oder selbst kochen?“ (Zwischentest).

### 3.3.3 Schreibaufgabe C für den Posttest

**Darstellendes Spiel**

In einigen Bundesländern wird diskutiert, ob das Fach Darstellendes Spiel (Theaterunterricht) für alle Schülerinnen ab der Jahrgangsstufe 7 verpflichtend eingeführt werden soll.

Die Zeitschrift "Vorhang auf!" hat ein Diskussionsforum eingerichtet, für das du einen Diskussionsbeitrag verfassen sollst. Zur Vorbereitung des Artikels hast du Meinungsäußerungen zu dem Thema in deiner Schule gesammelt.

Lies zunächst folgende Meinungsäußerungen !

Super! Endlich kann ich zeigen, was ich kann und dafür gibt es auch noch gute Noten.

--

Man kann mich doch nicht zwingen. Ich fühle mich auf der Bühne überhaupt nicht wohl.

Verfasse nun den Artikel in Form einer dialektischen Erörterung.

Fülle dazu den Schreibplan aus!

**Abbildung 8:** Schreibaufgabe C „Darstellendes Spiel“ (Posttest).

Die Schreibaufgabe (MBJS/SenBJF 2013a: 24) zum Thema *Theater* kam als Idee zur Nutzung auf, da in der Pandemie viele Theater geschlossen hatten. Zudem gab es 2021 und 2022 nur kulturelle Veranstaltungen mit einer reglementierten Personenzahl. Aus einer Diskussion mit Lehrkräften an einer Gesamtschule sowie mit Jugendlichen in einem Theaterprojekt kam die Idee auf, Theater wieder in das Curriculum aufzunehmen. Die Gründe sind, dass durch die Isolation einiger Schüler:innen, die Schließung von Theatern und das fehlende soziale Miteinander Theater ein Ventil anböte, um in einer Gemeinschaft sich kreativ mit einem Manuskript auseinanderzusetzen,

Inszenierungen gemeinsam abzusprechen und das Ergebnis auf der Bühne vor Publikum zu präsentieren.

Diesen Impuls nutzen wir als Lehrstuhlteam, um dies als Schreibaufgabe für den Posttest auszuwählen.

### 3.3.4 Schreibaufgabe D für den Follow-up-Test

**Sollte man ein Ehrenamt ausüben?**

Bei deinem letzten Wandertag hast du einen Rettungseinsatz der freiwilligen Feuerwehr beobachtet. Diese arbeiten unentgeltlich. Nicht nur bei der Feuerwehr, sondern auch im Sport, im Gesundheitswesen, im Naturschutz oder bei der Kinderbetreuung sind Menschen ehrenamtlich tätig. Da sie diese Arbeit in ihrer Freizeit und ohne Bezahlung leisten, wird dieses Thema in deiner Klasse kontrovers diskutiert.

Das nimmst du zum Anlass, um die unterschiedlichen Positionen in einem Artikel für die Schülerzeitung zu erörtern.

Lies zunächst folgende Meinungsäußerungen !

Ich bin stolz darauf,  
dass ich etwas für die  
Gesellschaft leiste.

Ich mache doch  
nicht die Arbeit,  
für die andere  
bezahlt werden.

Verfasse nun den Artikel in Form einer dialektischen Erörterung.

Fülle dazu den Schreibplan aus!

**Abbildung 9:** Schreibaufgabe D „Sollte man ein Ehrenamt ausführen?“ (Follow-up-Test).

Im Follow-up-Test mit der vierten Schreibaufgabe (MBS/SenBJF 2017a: 28) bezogen wir uns auf die aktuelle politische Lage. In den Medien und im

Alltag war eine Vielzahl freiwilliger Helfer:innen in der Pandemie aktiv, um Mitmenschen u.a. beim Einkaufen zu unterstützen, bei Impfungen zu helfen oder auch eigene Hilfsangebote für die Gesellschaft zu leisten. Aus diesem Anlass wählten wir diese Schreibaufgabe.

Sofern alle vier verwendete Schreibaufgaben mithilfe der Definition für „profilierter Schreibaufgaben“ (Bachmann 2014: 46) analysiert werden (s. Kap. 2.4.2) kann Folgendes festgehalten werden:

In den Schreibaufgaben A bis D ist ein „möglichst authentischer Kontext sozialer Interaktion“ (ebd.) integriert worden. In den Schreibaufgaben A und D soll für eine Schulzeitung geschrieben werden. In Schreibaufgabe B soll ein Artikel für die Zeitschrift „Der kleine Gourmet“ geschrieben werden, allerdings fehlt hier die Konkretisierung der Zielgruppe. Schreibaufgabe C zielt auf einen Diskussionsbeitrag für ein Forum der Zeitschrift „Vorhang auf!“ ab. Die Konkretisierung des Kontextes ist allerdings zu vielschichtig aufgebaut und könnte für Verunsicherungen sorgen, wer die Zielgruppe dieser Fachzeitschrift ist.

Alle vier Schreibaufgaben tragen einen „erkennbaren Sinn“ (ebd.) in sich. So ist das Thema der ersten Schreibaufgabe über die Umstellung von analogen zu digitalen Schulbüchern längst Alltag an vielen Schulen. In der zweiten Schreibaufgabe ist das Thema gesunde Ernährung gewählt worden, welches ein Querschnittsthema in der schulcurricularen Bildung darstellt. Die dritte Schreibaufgabe thematisiert das Theater. An einigen Schulen gibt es schon Theater-Arbeitsgemeinschaften, allerdings auf freiwilliger Basis. Den Schüler:innen ist es nicht unbekannt, dass sich Schule auch weiterentwickelt, neue Fächer dazukommen, zusammengelegt oder neu eingeführt werden. Es ist dabei zu beachten, dass bei der Bewältigung dieser Schreibaufgabe aufgrund der Corona-Pandemie alle Theater geschlossen waren. Die vierte Schreibaufgabe thematisiert Ehrenamt. Auch an dieser Stelle ist zu erwähnen, dass zum Zeitpunkt des Projektes das Thema Ehrenamt eine hohe Relevanz hatte, da ohne diese Leistung viele soziale Bemühungen in der Gesellschaft nicht möglich gewesen wären.

In allen vier Schreibaufgaben ist die „textuelle Qualität für die Beurteilung“ (ebd.) mit dem Satz „Verfasse nun den Artikel in Form einer dialektischen Erörterung.“ explizit genannt worden.

Es zeigen die vier Schreibaufgaben, dass sie sich dem Konzept der profilierten Schreibaufgaben annähern, aber nur simulativ und sind daher keine

authentischen Schreibaufgaben. Alle vier Themen berühren die Lebenswelt der Jugendlichen zum Zeitpunkt der Erhebung. Die zu erwartende Textsorte *dialektische Erörterung* ist zwar eindeutig genannt worden, allerdings sollen diese entweder als Diskussionsbeitrag oder als Artikel und somit innerhalb einer weiteren, übergeordneten Textsorte realisiert und einbezogen werden. Dies zeigt zwar, dass dialektische Erörterungen in verschiedenen Sprachhandlungen integriert werden können, aber wenn der Zielgruppe diese Sprachhandlungen nicht bekannt sind, wie bei Schreibaufgabe B und C, dann kann dies eine Herausforderung bei der Realisierung werden. Hierbei ist die Verknüpfung zweier Textsorten pro Schreibaufgabe essentiell: dialektische Erörterung in einem Diskussionsforum oder dialektische Erörterung in einem Schulzeitungsartikel.

In allen vier Schreibaufgaben ist positiv hervorzuheben, dass die zwei Sprechblasen als Scaffolds für das Integrieren von Pro- und Contra-Argumenten anzusehen sind. Somit agieren die Schreibenden in ihren Testsituationen nicht gänzlich ohne eine Hilfestellung, auch wenn die Themen den Jugendlichen lebensweltlich nah sind. Die zwei Positionen in den jeweiligen Sprechblasen ermöglichen das Einfühlen in die Contra- und Pro-Seite zu einer bestimmten Erörterungsfragenstellung. Werden diese näher analysiert, sind die Erörterungsthemen in den vier Schreibaufgaben zwar benannt, teilweise auch plakativ in den Überschriften formuliert, aber sie müssen selbst von den Jugendlichen entschlüsselt und ihren Texten eingebaut werden.

### **3.3.5 Messung der Debattierkompetenz mithilfe von Streitfragen**

Für die Messung der Debattierkompetenz hielten die Schüler:innen ihre Übungsdebatte am Ende der Intervention. Leider konnte kein Pretest erhoben werden, da gerade die Lehrer:innen an den Nicht-Gymnasien sowie zwei Gymnasien zurückmeldeten, dass diese noch nie vorher debattiert hätten. Nur ein Gymnasium, eine Schule von sechs in der Stichprobe, hatte schon diese Kompetenz bei den Schüler:innen als schulinternen Lehrplan gefördert. Zwei Nichtgymnasien waren im Fokus der Untersuchung, um in den Interventionsgruppen ein Bild über die Debattierkompetenz am Ende der Intervention zu erhalten. Gerade an Nichtgymnasien werden Debattiertrainings nach Jugend debattiert weniger durchgeführt (s. Kap. 2.3.3). Als Kontrollgruppe dienten die Teilnehmer:innen des Bundesfinales von Jugend debattiert in der Altersgruppe I (8.-10. Klasse), die somit Benchmarks darstellten.

Da immer vier Schüler:innen miteinander debattierten, ergaben sich mehrere Debatten, die in der Interventionsgruppe beobachtet wurden. Als Debattierimpuls wurden in einer Übung Streitfragen, die die Schüler:innen besonders interessierten, gesammelt. Jedes Vierer-team konnte sich ihre Debattenfrage selbst aussuchen, vorbereiten und diskutieren. Dies sollte die Motivation zum mündlichen Debattieren fördern, allerdings ist die Vergleichbarkeit aller Interventions- und Kontrollschüler:innen durch die Stichprobenziehung und die unterschiedlichen Debattenfragen nicht möglich gewesen. Es wurde jedoch darauf geachtet, dass die Debattenfragen sich von der Schwierigkeitsstufe ähnelten. Als Maß wurde der Grad des Rechercheaufwands genommen. Folgende Streitfragen wurden als Debattierimpuls von den Schüler:innen genutzt und untersucht:

1. Soll die Optionspflicht für Mehrfachstaatsangehörige wieder eingeführt werden?<sup>4</sup>
2. Soll für Minderjährige der Zugang zu Lasertag-Arenen verboten werden?<sup>5</sup>
3. Sollte die Schulpflicht aufgehoben werden?<sup>6</sup>
4. Sollten Schönheits-OPs verboten werden?
5. Sollten Handys an Schulen verboten werden?
6. Sollte man Fast Fashion kaufen?
7. Sollten bestimmte Substanzen im Sport erlaubt werden?
8. Sollen die Corona-Maßnahmen im Frühjahr abgeschafft werden?
9. Sollten weitere amerikanische Kampfjets nach Deutschland geflogen werden?

Anhand dieser Auswahl an Debattierfragen wird deutlich, dass sich die Jugendlichen mit Themen aus ihrer Lebenswelt beschäftigen wollen und

---

<sup>4</sup> vorgegeben für das Bundesfinale im Wettbewerb Jugend debattiert in der Altersgruppe I

<sup>5</sup> Die schon eingesetzten Schreibaufgaben sind bisher nicht veröffentlicht worden. Für das Debattieren liegen auch keine Forschungsdaten vor.

<sup>6</sup> Fragestellungen 3 bis 9 von den Schüler:innen innerhalb der Interventionsgruppe nach Interesse frei gewählt

sich auch nicht scheuen, selbst im Deutschunterricht politische Themen zu vertiefen, Gesetze zu recherchieren, Interviews von Expert:innen zu lesen sowie Trends in Social Media kritisch zu hinterfragen. Wie in Kapitel 3.1.3 und 3.5.3 dargestellt, fand während des Debattierens (wie auch in der Wettbewerbssituation bei JD, s. Kap. 2.3.2) ein Triple-Rating statt. Dazu wurde der Bewertungsbogen von JD genutzt, welcher vier Items in Form einer Likertskala beinhaltet (s. Kap. 3.5.3, Abb. 24). Das Verfahren der Erhebung und Auswertung (s. Kap. 3.6.2) ist der qualitativen Inhaltsanalyse zuzuordnen und stellt eine Intensitätsanalyse dar (Mayring, 2022: 15).

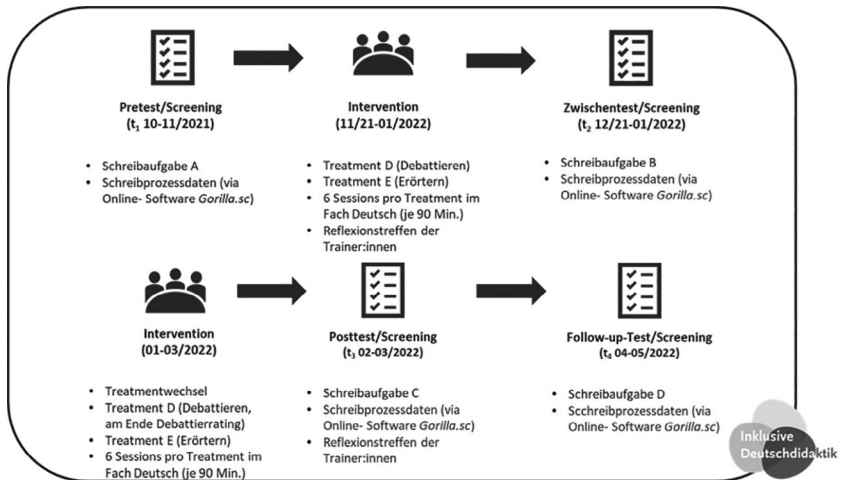
### 3.3.6 Leitfragen zu den Reflexionssitzungen

Zusätzlich wurden die Protokollaufzeichnungen der Forschenden des Lehrstuhlteams genutzt, um die subjektiven Wahrnehmungen zum Interventionsverlauf in den Lerngruppen für die Erklärung der Daten zu nutzen. Dafür wurde einmal wöchentlich mit allen teilnehmenden universitären Coaches (n = 7) in den Interventionsgruppen die Interventionsstunden reflektiert und pro Lerngruppe protokolliert. Drei Fragen standen im Vordergrund der Reflexion:

- Was ist gut gelaufen und warum?
- Was ist nicht gut gelaufen, warum, wie kann das in der nächsten Stunde geändert werden?
- Was war für dich überraschend in der Interventionsstunde?

Durch die Wahl der drei Leitfragen sollte eine Rückmeldung dahingehend initiiert werden, welche Aspekte der Unterrichtsreihen während der Intervention bereits gut funktionieren und welche Aspekte im Rahmen eines Mikrozyklus angepasst werden müssten (s. Kap. 3.1.1). Die Datenerhebung (s. Kap. 3.5.4) und -auswertung (s. Kap. 3.6.3) dieser Reflexionssitzung können der qualitativen Inhaltsanalyse als Kontingenzanalyse zugeordnet werden (s. Kap. 3.1.3, Mayring 2022: 84).

Der chronologische Einsatz der Testinstrumente lässt sich in folgender Abbildung visuell zusammenfassen.



**Abbildung 10:** Forschungsdesign des Projekts Fair Debattieren und Erörtern (eigene Darstellung).

### 3.3.7 Einsatz von Fragebögen

Zudem wurden auch Fragebögen zu Einstellung und Erfahrung zum dialektischen Erörtern, Lesen, Debattieren sowie ein Lesestrategietest und eine Leseaufgabe zu einem Sachtext als Testinstrumente eingesetzt, die jedoch anderen Fragestellungen nachgehen und in einer weiteren Teilstudie integriert sind. Daher sind diese nicht Gegenstand dieser vorliegenden Publikation. Jedoch wurde die Abschlussbefragung der teilgenommenen Schüler:innen mit 20 Items (s. Anhang I) einbezogen. Der Einsatz dieses Bogens sollte das gesamte Projekt aus Schüler:innenperspektive reflektieren. Dies ist auch Teil des im Projekt verankerten Potsdamer Inklusionsdidaktischen Unterrichtsmodells (PIMODE, s. Kap. 3.4) und für die Weiterentwicklung der zwei didaktischen Unterrichtsreihen nach dem Design-Based-Research-Ansatz (DBR, s. Kap. 3.1.1) relevant.

Durch die Wahl der erläuterten Testinstrumente können bisher noch nicht veröffentlichte Primärdaten gewonnen werden. Nachdem die Testinstrumente zwischen den Treatmentreihen erläutert wurden, soll nun der Fokus auf die Interventionsverläufe gerichtet werden.

### 3.4 Interventionsverlauf zwischen den Testungen

Im<sup>7</sup> Vordergrund der Intervention steht die Erhöhung der Schreibkompetenz der teilnehmenden Jugendlichen zu Schreibaufgaben, die das Schreiben von dialektischen Erörterung verlangen. Um dies zu erreichen, wurde die Schreibkompetenz mithilfe der vier vorgestellten Schreibaufgaben vor der Intervention, zwischen den Treatments Debattieren und Erörtern, nach der Intervention und mehrere Wochen nach Projektende gemessen (s. Kap. 3.3.1 – 3.3.4). Da nicht erforscht ist, ob als Interventionsablauf erst das Debattieren und dann das Erörtern oder das Erörtern allein und anschließend das Debattieren zu positiven Effekten auf das Schreiben führt, wurde ein Two-Panel-Design angelegt, der ein Treatmentwechsel nach der Hälfte der Interventionsreihe vorsieht. Was jedoch genau in den Interventionsphasen passiert, soll in diesem Teilkapitel ausführlich erläutert werden, um einen Retest zu ermöglichen. Zudem sind die Designs der einzelnen Interventionsstunden das Herzstück dieser Arbeit. Denn es zeigte sich, wie in Kapitel 2.3.2 sowie 2.4.3 dargestellt, dass das Erörtern eine prüfungsrelevante Schreibaufgabe am Ende der Sekundarstufe I aller Schüler:innen in Deutschland ist und literal schwachen Jugendlichen vor Herausforderungen stellt. Es ist somit zu prüfen, ob das Debattieren als Sprachhandlung eine Unterstützung für das Schreiben der Erörterungen sein kann. Es gibt keine empirisch erprobte didaktische Reihenfolge, daher werden beide Treatmentreihenfolgen verglichen und getestet. Diese Treatments sollen im Folgenden vorgestellt werden, um einen Eindruck zu erhalten, wie der Interventionsablauf zwischen den Testungen (s. Kap. 3.3) verlief.

Neben der Autorin und des Mitarbeiters des Lehrstuhls, Lucas Deutzmann, als ausgebildeten Lehrkräften wurde das Projekt auch von Lehramtsstudierenden der Universität Potsdam realisiert. Die Planung der Unterrichtsreihen erfolgte in Abstimmung mit den jeweiligen Deutschlehrkräften, welche auch bei den Unterrichtsstunden in den Interventionsgruppen stets anwesend waren und hospitierten. Eine Unterrichtsreihe (Treatment D bzw. E) umfasste in diesem Zusammenhang sechs Unterrichtseinheiten á 90 Minuten. Nach diesen sechs Unterrichtsstunden wechselten die

---

<sup>7</sup> Die Beschreibung der Interventionsverläufe sind dem MBSJ-Bericht (Giera/Risse/Deutzmann 2022: 16–17) entnommen worden.

Lerngruppen die Treatments, sodass die gesamte Intervention zwölf Unterrichtseinheiten beinhaltete. Die Kontrollgruppen erhielten während des Projektzeitraums regulären Deutschunterricht von ihren Fachlehrkräften. Die sieben Coaches des Lehrstuhlteams wurden vorab von den Landesbeauftragten des Landes Brandenburg Jugend debattiert sowie vom amerikanischen SRSD-Netzwerk zum Thema Schreiben nach SRSD geschult. Alle sieben Coaches führten ein Forschungstagebuch und brachten einmal wöchentlich zu den Reflexionssitzungen ihre Erfahrungen aus den Interventionen ein. Diese wurden dann wiederum protokolliert. In den Sitzungen wurde auch beraten, was an Material noch adaptiert, zusätzlich erstellt werden muss oder wie vereinzelt Schüler:innen zum Lernen motiviert werden können. Somit wurde die Unterrichtsreihe nach dem Design-Based-Research-Ansatz adaptiv angepasst und in einer geschlossenen Unterrichtsreihe erprobt. Sofern die Unterrichtsreihe angepasst wurde, wurde diese für die zweite Treatmentgruppe nicht mehr verändert, um Vergleiche auch durchführen zu können.

Die Unterrichtsreihe zum Debattieren folgt im Wesentlichen dem Unterrichtskonzept von *JD* (Kemmann/Wagner 2019, s. Kap. 2.3.3), wobei einige Anpassungen hinsichtlich der Stundenplanung und des Materials vorgenommen werden mussten, insbesondere im Hinblick auf die verschiedenen inklusiven Lerngruppen und deren literale Vorkenntnisse. Das Material von *JD* ist eher für gymnasiale Lerngruppen ausgerichtet und hatte ein Arbeitsheft für Schüler:innen sowie ein Lehrheft für die Anleitenden bereitgestellt. Bisher lagen keine PowerPoints vor. Auch fehlten Phasen des Memorierens. Die Übungsaufgaben wurden dreifach sprachlich und von der Durchführung her differenziert werden. Daher wurde jede Übung für die Debattierreihe adaptiert.

Im Sinne einer inklusiven Unterrichtspraxis wurden diese Unterrichtseinheiten nicht als abgeschlossene Unterrichtsstunden, sondern vielmehr als aufeinander aufbauende Phasen verstanden, in denen jede:r Lernende die Inhalte nach ihren:seinen individuellen Bedarfen vertiefen konnte. Beispielsweise hatten die Schüler:innen am Ende jeder Doppelstunde die Möglichkeit, selbst ausgewählte Schwerpunkte im Rahmen eines Lernbuffets zu vertiefen und dabei auch Themen und Sachverhalte aus vorherigen Phasen zu wiederholen. Damit einher ging die Festlegung individueller Lernziele, sodass beispielsweise nicht jede:r Lernende zum Ziel haben musste, eine vollständige Wettbewerbsdebatte nach den Regeln von *JD* führen zu können. Vielmehr

konnte bei vielen Schüler:innen bereits die weiterentwickelte Fähigkeit, eigene Standpunkte durch eine schlüssige Argumentation und bezugnehmend auf die Gegenposition sprachlich angemessen und nachvollziehbar zu vertreten, als wesentliche Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen betrachtet werden.

Die Unterrichtsreihe zum schriftlichen Erörtern wurde im Sinne des SRSD-Ansatzes (s. Kap. 2.4.3) geplant und durchgeführt.<sup>8</sup> Auch in diesem Kontext hatten die Schüler:innen im Rahmen von sechs Phasen die Möglichkeit, individuelle Lernziele zu formulieren und gemäß ihres eigenen Lerntempos Kompetenzen zu entwickeln und zu festigen. Nicht umsonst schließt der SRSD-Ansatz explizit das selbstregulierte Lernen der Schüler:innen ein. Als ein besonders bedeutsames Element jener Unterrichtsreihe lässt sich hierbei die Peer-Unterstützung in Phase 5 und 6 charakterisieren, innerhalb derer sich die Schüler:innen für das Feedback zu ihren geschriebenen Erörterungen anhand zuvor konzipierter Checklisten verantwortlich zeigen. So lernen sie nicht nur anhand ihrer eigenen, sondern auch anhand anderer Erörterungstexte. Da die Interventionsklassen randomisiert wurden, indem sie durch Abzählen geteilt wurden, arbeitete die Treatmentgruppe E zum Erörtern und die Treatmentgruppe D zum Debattieren in zwei Räumen mit jeweils einem Coach des Lehrstuhlteams. Es wurde nach den Phasen von *SRSD* und *JD* gearbeitet, aber leicht in der Reihenfolge noch verändert (s. folgende Tab.).

**Tabelle 7:** Ablauf der Treatments (Unterrichtsreihen) zum Debattieren und Erörtern

	<b>Treatment E (Erörtern)</b>	<b>Treatment D (Debattieren)</b>
je 90 Minuten		
Phase 1	<i>Hintergrundwissen entwickeln und diskutieren</i>	Spaßdebatten durchführen & <i>Debattieren probieren</i>
Phase 2	Schreibaufgabe vom Pretest <i>modellieren und memorieren</i>	Regeln ermitteln und Debatte beobachten, Argumente notieren & <i>zum Punkt kommen</i>

(Fortsetzung)

<sup>8</sup> Abkürzungen: LK = Lehrkraft, EA = Einzelarbeit, PA = Partner:innenarbeit, GA = Gruppenarbeit, PPP = Power-Point-Präsentation, F = Folie, M = Materialien/Medien, H = Handout

**Tabelle 7:** (Fortsetzung)

	<b>Treatment E (Erörtern)</b>	<b>Treatment D (Debattieren)</b>
Phase 3	Schreibaufgabe vom Pretest überarbeiten und finalisieren, <i>unterstützen (Peer)</i>	Recherche mit der MAZ-App zu einem selbstgewählten Debattenthema & <i>aufeinander eingehen</i>
Phase 4	Schreibaufgabe NEU <i>üben</i> und <i>unterstützen (Peer)</i>	Argumente ordnen, Hilfestellungen anbieten & <i>Schlüsse ziehen</i>
Phase 5	Schreibaufgabe NEU <i>üben</i> und <i>unterstützen (Peer)</i>	Mikrodebatte vorbereiten & <i>Voraussetzungen klären</i>
Phase 6	Schreibaufgabe NEU <i>unterstützen (Peer)</i> und finalisieren ( <i>üben</i> )	Mikrodebatte durchführen, <i>Debatten trainieren</i> und Feedback geben
	<i>Posttest (üben)</i>	

Beide Unterrichtsreihen, die im Rahmen von Fair Debattieren und Erörtern (FDE) durchgeführt wurden, waren durch eine entsprechende Rahmung der Unterrichtseinheiten gekennzeichnet (Giera/Risse/Deutzmann 2022: 17). Jede Doppelstunde begann mit einer Aktivierung, beziehungsweise einer Memorierungsübung, die Inhalte aus den vorangegangenen Phasen bei den Lernenden wieder in das Gedächtnis rufen sollten. Zudem sollten die Schüler:innen sich selbst zum Lernziel der Lerngruppe ein individuelles Lernziel als Goalsetting setzen und am Ende der Stunde reflektieren, ob sie dieses erreicht haben. Den Stundenabschluss markierten in der Regel Reflektionsphasen, in deren Rahmen die Schüler:innen bilanzierten, inwiefern sie ihre selbst formulierten Ziele erreicht hatten und welche Sachverhalte von ihnen noch einmal vertieft werden müssen. Auch formulierten die Schüler:innen in dieser Phase Feedback zur Stunde und gaben Wünsche an, was in der nächsten Stunde noch berücksichtigt oder geübt werden sollte. Beispielsweise nutzten die Schüler:innen zu diesem Zweck Positionslinien oder Lerntagebücher, durch welche sie innerhalb einer Phase ihre Reflexionsprozesse verschriftlichen konnten. Auch Unterstützungsbedarfe konnten an dieser Stelle von den Lernenden formuliert werden. Die Einstiegs- und Abschlussphasen der Unterrichtseinheiten sollten somit einen weiteren Beitrag zur Individualisierung des Lernprozesses innerhalb des Projektes leisten (ebd.).

Im Rahmen der beiden Unterrichtsreihen wurden folgende Kompetenzentwicklungen angestrebt und beziehen sich auf die curricularen Kompetenzerweiterungen des Faches Deutsch und Politische Bildung (s. Kap. 2.3.4, 2.4.3, Giera/Risse/Deutzmann 2022: 17):

Die teilnehmenden Schüler:innen ...

- ... können dialektische Erörterungen zu selbst gewählten und vorgegebenen Themen verfassen (SenBJW/MBJS 2015a: 23, 39, 44; SenBJW/MBJS 2015b: 6, 17).
- ... sind in der Lage, diese in Peer-Feedback-Gesprächen mit ihren Mitschüler:innen zu planen und zu überarbeiten (SenBJW/MBJS 2015a: 18).
- ... können geeignete Strategien des Erörterns memorieren (ebd.: 22).
- ... können kontinuierlich Sachtexte in Form von Nachrichtenmeldungen in ausgewählten Apps lesen (ebd.: 5, 27–28).
- ... können dazugehörige Grafiken auswerten und für ihre Erörterungen und Debatten nutzen (ebd.: 25, 27).
- ... sind in der Lage, aktiv an mehreren Debatten des Unterrichtsformats JD teilzunehmen (ebd.: 39; SenBJW/MBJS 2015b: 6, 17).
- ... können ihre Schreibkompetenzen am Laptop mithilfe der Software Word vertiefen (SenBJW/MBJS 2015a: 21).
- ... können ihren Mitschüler:innen sachorientiertes Feedback anhand von Checklisten geben (ebd.: 43).

Im Folgenden werden die tabellarischen Kurzplanungen zu den zwölf 90-minütigen Interventionsstunden präsentiert, die alle Schüler:innen in der Interventionsgruppe durchliefen<sup>9</sup>. Es ist dabei hinzuweisen, dass durch das quasi-experimentelle Design die Unterrichtsplanungen strikter einzuhalten waren als später in der unterrichtlichen Praxis. Grund sind die zeitliche Limitierung sowie das Herbeiführen von gleichen Unterrichtsabläufen in sechs Schulen mit mehreren Interventionsgruppen sowie sieben Coaches

---

<sup>9</sup> Abkürzungen: PPP = PowerPoint-Präsentation, F = Folienseite, H = Handoutseite, SuS = Schüler:innen, Min. = Minute (auch mit ['] abgekürzt), AB = Arbeitsblatt, M = Materialien, ggf.= gegebenenfalls; an dieser Stelle ein Dankeschön an Kaja Schröter und Lucas Deutzmann, die die Tabellen nach sehr vielen Diskussionen und Abwägungen im Team erstellt haben.

als teilnehmende Beobachter:innen. Es wurde bei der Erstellung der Interventionsphasen darauf geachtet, dass

- Rituale,
- viele Spiele, die das Wissen memorieren und die Aktivität erhöhen,
- kollaborative und kooperative Arbeitsphasen,
- Scaffolds u.a. in Form von vertiefenden Übungen am Lernbüfett zu jeder Stunde sowie die Bereitstellung von Redemittelkarten und Textbausteinen sowie
- Feedback- und Reflexionsphasen sich durch die Unterrichtsstunden klar erkennbar als Designprinzip ziehen. Durch die Reflexionen der Schüler:innen sollten Adaptionswünsche erkannt und in der nächsten Stunde berücksichtigt werden.

Die Reihe folgt dem *Potsdamer Inklusionsdidaktischen Unterrichtsmodell* (Giera/Böhme/Widmann, 2024).



**Abbildung 11:** Informationen zum Potsdamer Inklusionsdidaktischen Unterrichtsmodell.

Dieses Modell (Giera/Böhme/Widmann, 2024) berücksichtigt den Anspruch, ein Lernangebot von Lehrer:innen und Pädagog:innen für Schüler:innenn in inklusiven Lernsettings systematisch zu planen, durchzuführen und zu reflektieren<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Das Modell wird momentan noch überarbeitet und ist nicht finalisiert. 2025 wird das Modell in einem Sammelband veröffentlicht (Giera/Böhme/Widmann/Neumann/Deutzmann (i. Dr.), in press. *Das Potsdamer Inklusionsdidaktische Unterrichtsmodell*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam).

Dabei soll nicht nur die Lerngruppe in den Blick genommen, sondern alle individuellen Bedürfnisse der Schüler:innen berücksichtigt werden. Grundlage des visuellen Modells ist eine Definition, was Inklusion an Schulen bedeutet (Giera/Böhme/Widmann 2024):

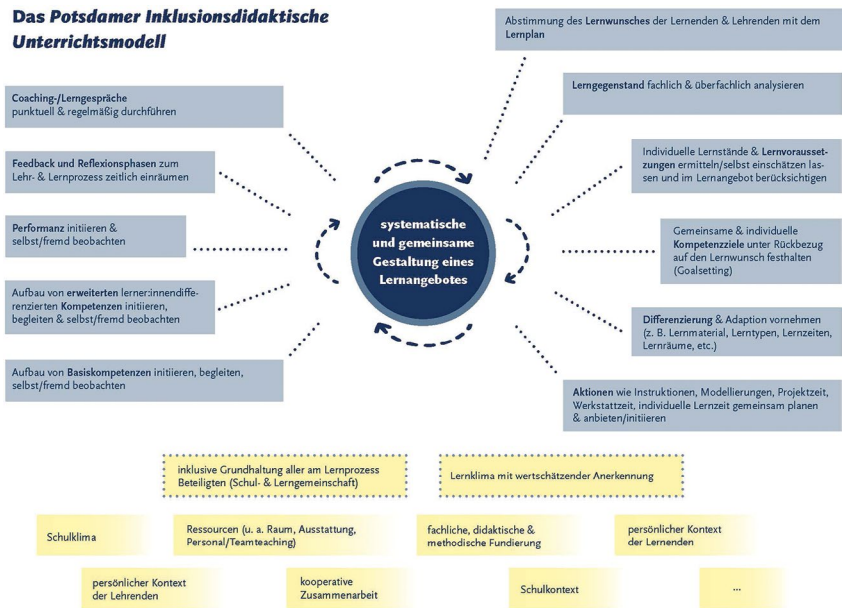
Der Begriff Inklusion im schulischen Kontext steht für ein gemeinsames Lernen und Miteinander innerhalb einer Schulgemeinschaft. Für den Unterricht bedeutet dies, dass die individuellen Lernvoraussetzungen aller Schüler:innen wertschätzend anerkannt und bei der systematischen Gestaltung von Lernangeboten prozessual berücksichtigt werden (ebd.).

An dieser Definition ist zu erkennen, dass es bei der Konzeption der Unterrichtsreihen im Projekt FDE darum geht, vor der Intervention ermittelte Lernstände der Schüler:innen zu berücksichtigen, Kompetenzziele der Lerngruppe gegenüber transparent zu machen und auch individuelle Kompetenzziele zu berücksichtigen, eine hohen Grad an Differenzierung und Adaptionen vorzunehmen und dafür unterschiedliche Aktionen anzubieten, die eine hohe Lernaktivität hervorbringen und letztendlich zum Aufbau von Basis- sowie erweiterten Kompetenzen führen.

Dafür ist jedoch auch die Beobachtung der Performanzen Voraussetzung. Im Falle dieser Studie ist damit gemeint, das Schreiben und Debattieren als Performanz zu initiieren, Feedback als Pädagog:innen und auch Feedback unter den Schüler:innen zu geben und den Lernprozess gemeinsam mit Pädagog:innen und Schüler:innen zu reflektieren, um im nächsten Lernzyklus Adaptionen vorzunehmen.

An dieser Stelle wird häufig die Frage gestellt, *„was das mit Inklusion zu tun hätte“*. Die Antwort dazu ist: Zu diesem Lernzyklus gelten vor allem zwei besondere Voraussetzungen. Zum einen gilt es, eine inklusive Grundhaltung und zum anderen ist es ein Lernklima mit wertschätzender Anerkennung zu schaffen. Die Lehrkraft ist dabei nicht mehr frontal auf der „Bühne“, sondern sie verantwortet einen „Lernraum“, der davon geprägt ist, dass alle Lernenden gesehen und gefördert werden und dennoch trotz verschiedener Lernvoraussetzungen an einem gemeinsamen Lerngegenstand mit differenzierten Herangehensweisen, einer hohen Aktivität und Lernfreude arbeiten können. Dabei geht es nicht mehr darum, wer der oder die leistungsmäßig Beste ist, sondern eher, wer sich wie stark weiterentwickelt hat und ob alle Schüler:innen am Lernangebot interessiert sind. Hierbei steht ein Leitsatz

**Das Potsdamer Inklusionsdidaktische Unterrichtsmodell**



**Abbildung 12:** Das Potsdamer Inklusionsdidaktische Unterrichtsmodell (Stand: 09/2023, Giera/Böhme/Widmann 2024).

im Vordergrund: *Wir gehen den Weg gemeinsam, aber jeder bezwingt ihn in seinem eigenen Tempo!* Der Anspruch der Unterrichtsreihen war es, dass diese sowohl für leistungsstarke als auch leistungsschwächere Schüler:innen eingesetzt werden können. Diese zwei Unterrichtsreihen, die auch als Treatment bezeichnet werden, werden im Folgenden genauer erläutert und mithilfe von Verlaufstabellen visualisiert.

**3.4.1 Debattieren Phase 1 – Debattieren probieren**

Die erste Phase des Debattierens hat als Ziel, dass die Jugendlichen lernen, wie Debatten definiert werden. Sie sollen selbst eine Debatte ausprobieren, indem sie eine Spaßdebatte zu einem Nonsenssthema durchführen. Des Weiteren sollen sie Streitfragen entwickeln, die sie in den weiteren Stunden vorbereiten und debattieren wollen – quasi Debattieren probieren.

Tabelle 8: Debattieren Phase 1

<b>Einstieg</b> 1' M: PPP (F2)	Kompetenzziele der Reihe vorstellen
<b>Einstieg</b> Ballspiel 7' Plenum M: Ball, PPP (F3)	Schüler:innen bilden einen Kreis und erhalten einen Ball. Sie werfen sich den Ball zu, ohne miteinander zu sprechen. <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Unterbrechen: <i>Erklärt, wann die Bälle ankommen.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufmerksamkeit auf Ball</li> <li>• Konzentration beim Zielen:               <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Werfen (Führen = Verantwortung) eingehen auf die Fähigkeiten der fangenden Person = das Beste für alle durch Kooperation</li> <li>◦ Kommunikation beim Werfen (Blickkontakt)</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>2. Unterbrechen: <i>Vergleicht das Ballspiel mit einem Gespräch und arbeitet Gemeinsamkeiten heraus.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Was man sich zuwirft, soll ankommen (Gedanke, Vorschlag, Argument)</li> <li>• Verschiedene Spielzüge (Antäuschen = Stilmittel)</li> <li>• Regeln und Fairness</li> <li>• Generell Ballspiele: Ablauf: Dauer, Anzahl, Rollen der Beteiligten</li> </ul> </li> </ol>
<b>Einstieg</b> 1' M: PPP (F4)	Phasenziele vorstellen
<b>Erarbeitung</b> <b>Vorwissens-abfrage</b> 10' M: ggf. PPP (F5, F6), Tafel oder z.B. mentimeter.com (mobile Endgeräte der SuS, W-Lan), PPP (F7, F8, F9), H1	Wahlmöglichkeit: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Positionslinie: <i>Ordne ein, wie fit du dich im Debattieren fühlst.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• z.B. eigenen Stand mit Namenskürzel auf Linie markieren</li> </ul> </li> <li>2. Erfahrungen teilen: <i>Beschreibe, wo, mit wem und über welche Themen du schon diskutiert hast.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• z.B. synchron als Mind Map/Wortwolken sammeln)</li> </ul> </li> </ol> Inhaltlich: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Nennt Dinge, die ihr mit dem Begriff der Debatte verbindet.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• synchrones Erarbeiten per Mind-Map oder Wortwolke mit Mentimeter</li> <li>• Beiträge besprechen. (Pro-Contra, Wettbewerb, Bundestag, Argumente...)</li> </ul> </li> </ol>

(Fortsetzung)

**Tabelle 8:** (Fortsetzung)

	<p>2. Handout austeilten.</p> <p>3. <i>Benennt, inwiefern sich die Debatte von „normalen“ Gesprächen abhebt.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definition: Die Debatte ist eine Gesprächsform, welche durch feste Regeln und einen bestimmten Ablauf strukturiert ist. Debatte = schriftsprachlicher Text. (Textum (lat.) = Gewebe)</li> <li>• Abgrenzung zur Diskussion: formale Sprache, stärkere Struktur (zeitliche Beschränkung!, Rollen), Zielfokussierung</li> <li>• Gemeinsamkeiten: zuhören, mündlich, Verstehen und Austausch</li> <li>• (ggf. Abgrenzung zu Erörterung besprechen.)</li> </ul> <p>4. <i>Erklärt, was für einen Nutzen es haben kann, Debattieren zu üben.</i></p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">Konfliktlösefähigkeit</td> <td style="width: 50%;">Perspektivwechsel</td> </tr> <tr> <td>Urteilsbildung</td> <td>Fähigkeit der Meinungsäußerung</td> </tr> <tr> <td>respektvoller Umgang</td> <td>politische Teilhabe</td> </tr> <tr> <td>Zuhören</td> <td>sprachliche Fähigkeiten</td> </tr> <tr> <td>Wissenszuwachs</td> <td>Spaß</td> </tr> </table>	Konfliktlösefähigkeit	Perspektivwechsel	Urteilsbildung	Fähigkeit der Meinungsäußerung	respektvoller Umgang	politische Teilhabe	Zuhören	sprachliche Fähigkeiten	Wissenszuwachs	Spaß
Konfliktlösefähigkeit	Perspektivwechsel										
Urteilsbildung	Fähigkeit der Meinungsäußerung										
respektvoller Umgang	politische Teilhabe										
Zuhören	sprachliche Fähigkeiten										
Wissenszuwachs	Spaß										
<p><b>Erarbeitung Spaßdebatte</b> 25' 4er Gruppen M: H1 (LB: Feedback) PPP (F10-F14) Web-Timer (über Beamer anzeigen)</p>	<p>1. Vorstellen &amp; Durchführen des Ablaufs und der Aufgabenstellung.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppenfindung &amp; Auswahl Thema</li> <li>• 5 Min.</li> <li>• Bereitstellen der Tische als Debattier-Bühne, Bereitlegen Rollenkarten (Pro &amp; Contra): Übernehmen einer Position/Rolle (ggf. zusätzlich mit Requisite, z.B. Schal, kennzeichnen)             <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ „anwaltliches Vertreten“ der zugewiesenen Position</li> <li>◦ Zufällige(!) Zuweisung Pro-Contra-Position                 <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Durch: Schere, Stein, Papier; Karte ziehen; Würfeln</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Vorbereitungszeit: SuS müssen sich Notizen machen</li> <li>• 2 Min.</li> <li>• Reden halten</li> <li>• 1 Min./Rede             <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Struktur beachten = Satzanfänge nutzen</li> <li>◦ 15 Sek vor und nach Ende Redezeit klopfen/klingeln</li> <li>◦ ggf. Rolle der:s Zeitwächters:in abgeben</li> </ul> </li> <li>• Feedback geben</li> <li>• 2 Runden: Rollenwechsel (ggf. neues Thema)</li> </ul>										

---

Tipp: Möglichkeit zur Lernstandserhebung, dafür länger bei einer Gruppe zuhören.

2. ggf. eine Debatte im Plenum vorstellen.
  3. ggf. Möglichkeit geben, sich außerhalb der Debatte persönlich zum Thema zu positionieren: Positioniere dich selbst zur Streitfrage.
    - Positionslinie (alle)
    - Debattant:innen stehen auf (Rolle verlassen) und sagen ihre persönliche Meinung
  4. *Beschreibe, wie es dir beim Debattieren ging.*
- 

**Erarbeitung**  
**W- und Soll- Fragen**  
 15'

oder  
 M: H1, PPP (F15, F16  
 oder F17)

1. Teilen der Klasse (z.B. in Fenster- und Türseite)
    - Hälfte der Klasse: Beantwortet die W-Frage
    - Hälfte der Klasse: Beantwortet die Soll-Frage (2 Min.)
    - *Stellt eure Ergebnisse vor.*
    - *Erklärt den entscheidenden Unterschied zwischen den Antworten auf die W-Fragen und die Soll-Fragen.*
      - W-Fragen = offen = viele Antworten
      - Soll = geschlossen = ja oder nein
      - ggf. Exkurs zu und Anwendungsbereichen von offenen & geschlossenen Fragen allgemein (Prüfungen, Umfragen...) und Vor- und Nachteilen
    - *Begründet, welche der beiden Fragetypen aus eurer Sicht Debattenfragen sein können.*
      - Soll-Fragen: Entscheidungsfragen => eindeutige Positionierung, spricht über das Gleiche, kann sich besser darauf vorbereiten
      - W-Fragen können in der Begründung für die Positionierung beantwortet werden
  2. Weitere Kriterien für gute Debattenfragen induktiv erarbeiten oder gemeinsam besprechen
    - Von allgemeinem Interesse
    - konkrete Maßnahme/Regelung vs. technische/Möglichkeitsfrage
    - Pro-Seite = Änderung des Zustands
    - kein in Fragestellen grundlegender Rechte
- 

(Fortsetzung)

**Tabelle 8:** (Fortsetzung)

<p><b>Erarbeitung Themen-speicher erstellen</b> 30' - 2-4er Gruppen M: PPP (F18, F19), Karteikarten/ Post-Its/ Gemeinsames Pad o.ä.</p>	<p>Ziel: Streitfragen entwickeln, vorgeben. 1. <i>Erarbeitet euch einen Überblick, über aktuelle Ereignisse und Diskussionen in der Welt.</i> (10 Min.) • (digitale) Zeitung vorgeben oder gemeinsam mögliche Quellen sammeln 2. <i>Entwickelt Streitfragen, die im Laufe der Unterrichtsreihe debattiert werden sollen.</i> (15 Min.) • Was ärgert dich/könnte im Interesse aller besser werden/beschäftigt dich? ◦ Soll... • Streitfragen zu einem Themenspeicher zusammenfassen (ggf. Clustern)</p>
<p><b>Reflexion/ Sicherung</b> 10' M: PPP (Auswahl F20-25)</p>	<p>Wahlmöglichkeit: • Koffer, Müll, Arbeitstisch • Positionslinie • Daumen • Blitzlicht • 5-Finger • Kompetenz-Kreis</p>

### 3.4.2 Debattieren Phase 2 – Zum Punkt kommen

In Phase zwei des Debattierens sollten die Schüler:innen lernen, anhand eines einfachen Themas eine zeitlich begrenzte Rede zu halten, die mit einer eindeutigen Antwort abschließt. Sie sollten aus einer Streitfrage einen konkreten Vorschlag entwickeln und diesen begründen. Zudem galt es in einer Eröffnungsrunde Position zu beziehen und nach einer einfachen Strukturvorgabe (Redemittelkarte) frei zu sprechen – quasi zum Punkt zu kommen.

Tabelle 9: Debattieren Phase 2

<b>Einstieg</b> <b>Wiederholung</b> 5' PPP: F2-F6	Ich packe meinen Koffer mit Dingen, die zum Debattieren gehören; ABC-Liste; Kahoot; Abfrage; Zeichnen lassen; Taboo
<b>Einstieg</b> <b>Wegbeschreibung</b> 4'  2er Gruppen  M: PPP (F7-8), Web-Timer	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Tragt eurem:r Partner:in eine 1-minütige Rede vor, die die Frage beantwortet, wie ihr hierhergekommen seid. Beendet eure Rede mit dem Satz „So bin ich hierhergekommen“. Beginnt wahlweise beim Klingeln eures Weckers heute Morgen oder bei eurer Geburt, endet beim Jetzt in dieser Schule sitzend.</i> (Klingelzeichen 15 Sek. vor Ende der Redezeit, ggf. selbst ein Beispiel vormachen)</li> <li>2. <i>Erklärt, wie sich der vorgegebene Zielsatz und die Zeitbegrenzung auf die Reden ausgewirkt haben.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zielfokussierung durch Satz               <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ hilft beim Umgang mit Zeitbegrenzung</li> <li>◦ Möglichkeit für Zuhörende Person, Aussagen auf Triftigkeit zu überprüfen</li> </ul> </li> </ul> </li> </ol>
<b>Einstieg 2'</b> M: PPP (F9)	Phasenziele vorstellen
<b>Erarbeitung</b> <b>Ablauf einer Debatte</b> 20' 2er  M: PPP (F10), H2, Plakat (ggf. Karteikarten/ halbierte DIN A4- Blätter)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Handout verteilen: Darstellen des Ablaufs von Jugend Debattiert. Gemeinsames Ansehen des Erklär-Videos von Jugend Debattiert. (ggf. Differenzierung (Fordern): Bewertung der Redner:innen &amp; Einstieg in die vorgetragene Argumentation)</li> <li>2. <i>Überprüft die Aufzeichnungen eurer:s Sitznachbarn:in über den Ablauf einer Debatte.</i></li> <li>3. <i>Diskutiert, welche Fähigkeiten durch das Debattieren in diesem Format geübt werden.</i> (ggf. <i>Schreibt diese auf Karteikarten, die an der Tafel gesammelt werden</i>)</li> <li>4. Unstimmigkeiten, Fragen und Ergebnisse besprechen.       <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausdrucksfähigkeit, Position beziehen, Aussagen von anderen überprüfen und in Frage stellen, Sicherheit im Auftreten, Erkennen von Strukturen, Sortieren von Argumenten, Zuhören ...</li> <li>• NICHT: eine objektiv richtige „Wahrheit“ darstellen, weil Annahmen über die Welt und das Wesen von Menschen subjektiv bleiben/zum Großteil nicht eindeutig bewiesen werden können; NICHT Vermittlung von spezifischen Werten und Normen</li> </ul> </li> </ol>

(Fortsetzung)

**Tabelle 9:** (Fortsetzung)

<p><b>Erarbeitung Funktion Eröffnungsrede</b> 15'  2er M: PPP (F11-F13), AB_P2_Beispiel- rede, Eröffnung a oder b (Funktions-Karten)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jedes Paar bekommt EINE Beispielrede. Differenzierung:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Fördern: Vorlesen der Beispielrede und Erfassen der Bestandteile &amp; Funktionen</li> <li>b) Fordern: Eigenständiges Zuordnen der vorgegebenen Funktionen zu den vorgegebenen Bestandteilen</li> </ol> </li> <li>2. <i>Stellt die Bestandteile und Funktionen der Eröffnungsrede für eure Position (Pro1, Contra1, Pro2, Contra2) kurz vor.</i></li> <li>3. Sicherung im Handout S. 2. ggf. mit den Funktions-Karten an der Tafel.</li> </ol>
<p><b>Erarbeitung Vorbereitung Eröffnungsrede</b> 40'  4er -&gt; 2er (Pro-Contra)  M: PPP (F14-F15), Themenspeicher, AB_P2_P4_Meine Debattenach JugendDebattiert AB_P2_Fragen- fächer (H2AB_P2_ Beispiel-rede Eröffnung Redemittelkarten)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gruppenbildung &amp; Themenwahl (bleibt für die nächsten zwei Phasen bestehen!!!), Zufallseinteilung Pro-Contra (5 Min.)</li> <li>2. Bearbeitung des Fragenfächers (ggf. vorher Beispiel im Plenum besprechen) und Erarbeitung eines Vorschlages (10 Min.) <i>Stellt eure Streitfrage und den ausgearbeiteten Vorschlag dem Plenum vor. Stellt Fragen zu den Vorschlägen der anderen Gruppen.</i> Konkrete Vorschläge, die alle relevanten betroffenen Gruppen und Umsetzungen beachten</li> <li>3. Vorbereitungszeit in der Zweier-Gruppe mit Internetrecherche. Erst eigenständig Argumente (mind. 2) sammeln und das Internet primär zum Stützen dieser und Finden von Definitionen nutzen. (15 Min.) Bereitstellen der Redemittelkarten. (ggf. direkt verteilen.) Auf schriftliches Festhalten von Stichpunkten oder Fließtext bestehen. Sicherung auf AB_P2_P4_MeineDebattenachJugendDebattiert.</li> </ol>

<b>Erarbeitung Durchführen Eröffnungsrede</b> 20'  M: Web-Timer, PPP (F16-F17), Redemittelkarten (Feedback geben), AB_P2_P4_Meine Debattenach JugendDebattiert H2/AB_P1_ beispielrede Eröffnung	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aufbauen der Debattentische &amp; Einnehmen der Rollen.</li> <li>2. In Kleingruppen Eröffnungsreden halten (max. 2 Min. pro Rede) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Feedback &amp; Zeit zur Veränderung</li> <li>• Auf AB_P2_P4_MeineDebattenachJugendDebattiert Verlauf festhalten (ggf. zusätzlich Notizen der Gruppenmitglieder abfotografieren und/oder wenn möglich im Klassenraum lassen, falls in der nächsten Stunde jmd. fehlt.)</li> </ul> </li> <li>3. Im Plenum einzelne nochmal halten lassen (max. 2 Min.) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Feedback aus dem Plenum</li> <li>• (ggf. Positionslinie aller SuS mit persönlicher Meinung zur Streitfrage)</li> </ul> </li> <li>4. <i>Überprüft, ob den Merkmalen der Eröffnungsrede noch etwas hinzugefügt werden muss und ob es Merkmale gibt, auf die in Zukunft noch mehr geachtet werden soll.</i></li> </ol>
<b>Reflexion/ Sicherung</b> 3' M: PPP (F19-24)	Daumen; Positionslinie; Blitzlicht; 5-Finger; Koffer, Müll, Arbeitstisch

### 3.4.3 Debattieren Phase 3 – Aufeinander eingehen

In Phase vier des Debattierens sollen die Schüler:innen lernen zuzuhören und auf Beiträge des:der anderen einzugehen. Sie sollten an die Äußerungen des:der Gesprächspartners:in sprachlich und gedanklich anknüpfen die *Freie Aussprache* so führen, dass jeder Beitrag den Gedanken des:der Vorredners:in aufgreift – quasi aufeinander eingehen.

**Tabelle 10:** Debattieren Phase 3

<p><b>Einstieg</b> <b>Wiederholung</b> 5' PPP: F1-F6</p>	<p>Ich packe meinen Koffer mit Dingen, die zum Debattieren gehören; ABC-Liste; Kahoot; Abfrage; Zeichnen lassen; Taboo; ...</p>
<p><b>Einstieg</b> <b>Runderzählung</b> 10' M: PPP (F7-F9)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Schüler:innen erzählen eine Geschichte. Jede Person sagt einen Satz.             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atmosphäre schaffen, in der vor jedem Beitrag kurz nachgedacht werden kann (ggf. Einsatz von Vertrautheit und Frustrationstoleranz der Klasse abhängig machen (Gefahr der Wut auf eine Person, weil alle voneinander abhängen)).</li> <li>• Bei Lerngruppen unter 10 Personen zwei Runden für eine Geschichte</li> </ul> </li> <li>2. <i>Erklärt, worauf man achten muss, wenn aus einzelnen Beiträgen eine stimmige Geschichte werden soll.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gut zuhören</li> <li>• Aufmerksamkeit</li> <li>• Ideen aufgreifen (den König spielen immer die anderen)</li> <li>• Sich trauen, mit dem eigenen Satz einen tatsächlichen Beitrag zur Handlung zu leisten</li> <li>• Zielorientierung</li> </ul> </li> <li>3. Nächste Runde mit neuen Rahmensätzen durchführen             <ul style="list-style-type: none"> <li>• (auch bei wenig Spaß in der 1. Runde zur Möglichkeit eines Lerneffekts machen!)</li> </ul> </li> <li>4. <i>Erklärt, welche Fähigkeiten, die es auch fürs Debattieren braucht, in der Übung zum Tragen kamen.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spontanität; Zusammenarbeit; Gesamtziel, das in kleinere Bausteine zerlegt werden muss; Zuhören; aufmerksam sein, ...</li> </ul> </li> </ol>
<p><b>Einstieg</b> 2' PPP: F10</p>	<p>Phasenziele vorstellen</p>
<p><b>Erarbeitung</b> <b>Funktion Freie Aussprache</b> 5'  PPP: F11 (Video) AB_P3_Funktion FreieAussprache (Funktions-Karten, Magnete)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Handout verteilen.</li> <li>2. <i>Überprüfe, welche Bestandteile einer Freien Aussprache in einer Finaldebatte von Jugend Debattiert verwendet wurden.</i> Videoausschnitt Finaldebatte Jugend Debattiert Freie Aussprache gucken. (ggf. Ergebnissicherung mit den Funktions-Karten an der Tafel.)</li> <li>3. <i>Benennt, welche Funktion bei der Freien Aussprache im Vordergrund steht.</i> <i>Expert:innenwissen zeigen.</i> (tiefe Auseinandersetzung mit den Argumenten.)</li> </ol>

**Erarbeitung**  
**Genau anknüpfen**  
15'

4er

M: PPP (F12-F16),  
Web-Timer  
AB\_P3\_Genau  
anknüpfen  
Themen-speicher

1. Einen Wortwechsel entsprechend der Struktur an einer Beispielstreitfrage im Plenum vormachen.
  - (Du hast gesagt.... Ich meine....)
 Differenzierung:
  - a) Fördern: Streitfrage und Argumente (Rollenkarten) vorgeben.
  - b) Fordern: eigene Fragestellung wählen lassen und Zeit zum Finden eigener Argumente geben.
2. Tische fürs Debattieren aufstellen, Rollen einnehmen. Gespräch mit so vielen Wechseln, wie Schüler:innen wollen, aber immer die Redestruktur beachten.
  - Gerade nicht sprechende Gruppenmitglieder klopfen einmal auf den Tisch, wenn Struktur nicht eingehalten wird. (ggf. immer Verantwortung für Person links von einem o.ä.)
3. Jede Gruppe gibt sich untereinander Feedback.  
*Beschreibt, welche Erfahrungen ihr aus dem Aufeinandereingehen in der Übung mitnehmt.* (Fürs Debattieren, aber auch fürs Diskutieren)
  - Möglichkeit festzustellen, ob man richtig verstanden wurde und ggf. direkt zu korrigieren -> vorbeugen von Missverständnissen und aneinander vorbeireden
  - Zwang, sich miteinander auseinandersetzen
  - Nur ein Argument pro Redebeitrag, sonst kann sich die andere Person rauspicken, worauf sie eingeht und es ist zu schwer, sich alles zu merken.
  - Gefühl von Anerkennung und gehört werden
  - Schwer, neues Argument einzubringen und nicht immer nur zu reagieren -> besprechen möglicher Satzanfänge (RMK)
4. *Positioniert euch auf der Positionslinie entsprechend eurer persönlichen Meinung zu der Streitfrage.*

**Erarbeitung**  
**Wieso das denn?**  
10'

M: Themenspeicher

1. Lehrkraft sucht sich eine Maßnahme, für deren Umsetzung sie eintritt.
  - Schüler:innen fragen im Chor: Wieso das denn?
  - Lehrkraft beantwortet dies.
  - Schüler:innen fragen erneut: Wieso das denn?
  - Lehrkraft antwortet erneut.
2. Besprechen von möglichen Bausteinen eines Arguments.
  - Lehrkraft (oder ggf. mutige:r Schüler:in) treten für neue Maßnahme ein und stellen sich dem Wieso das denn? des Plenums.
  - Schüler:innen müssen bei jedem Argument mit ihren Fingern/per online-Eingabetool anzeigen, welcher Argument-Baustein gerade verwendet wurde.
3. *Diskutiert, welchen Argumentationsbaustein ihr am überzeugenden findet.*

(Fortsetzung)

**Tabelle 10:** (Fortsetzung)

<p><b>Erarbeitung Freie Aussprache</b> 40' M: AB_P2_P4_Meine Debattenach JugendDebattiert, AB_P2_ Argumentationsbausteine, Redemittelkarten</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Streitfrage und Gruppenzuteilung wie für die Eröffnungsrede. Fehlen Schüler:innen: Fragen, ob sich Schüler:innen zutrauen, spontan mit in die Gruppe einzusteigen; ein:e Schüler:in der Gruppe erfüllt beide Rollen; als Lehrkraft einspringen; Position unbesetzt lassen.</li> <li>2. Vorbereitungszeit mit Recherche (20 Min.)             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erinnern an Eröffnungsrede (AB: Meine Debatte nach Jugend Debattiert, ggf. Aufteilung in Recherche- und Austauschzeit)</li> <li>• Differenzierung: Wie viele Argumente sollen gefunden werden</li> <li>• Auf schriftliche Notizen bestehen</li> <li>• Anregen, zuerst selbst zu denken, dann Belege online zu recherchieren</li> <li>• Ranking der Argumente</li> <li>• Wichtigstes Argument: Argumentationsbausteine durchgehen und ausformulieren</li> </ul> </li> <li>3. Vorstellung in Gruppen-Tandems (Tische fürs Debattieren, Rollen einnehmen)             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eine 4er Gruppe trägt vor, andere 4er-Gruppe schreibt Argumente mit (abfotografieren!) und gibt Feedback</li> <li>• Jede:r Schüler:in beobachtet konkret eine Person</li> </ul> </li> <li>4. <i>Erklärt, worin sich Pro- und Contra in der Freien Aussprache einig waren, und wo Uneinigkeit bestand.</i> Pro Gruppe beantworten lassen (Vorbereitung auf Schlussrede).</li> </ol>
<p><b>Reflexion/ Sicherung</b> 3' M: PPP (F24-F28)</p>	<p>Daumen; Positionslinie; Blitzlicht; 5-Finger; Koffer, Müll, Arbeitstisch</p>

### 3.4.4 Debattieren Phase 4 – Schlüsse ziehen

In Phase vier des Debattierens sollen die Interventionsschüler:innen lernen, dass verschiedene Gründe unterschiedliches Gewicht haben können, die zur Schlussziehung notwendig sind. Die Funktionen einer Schlussrede in der Debatte sowie wie dessen Gliederung soll verstanden werden. Außerdem soll in Form einer selbst verfassten Schlussrede das Wissen transferiert werden.

Tabelle 11: Debattieren Phase 4

<b>Einstieg Wiederholung</b> 5' M: PPP (F1-F6)	Ich packe meinen Koffer mit Dingen, die zum Debattieren gehören; ABC-Liste; Kahoot; Abfrage; Zeichnen lassen; Taboo; ...
<b>Einstieg Interview führen</b> 10' 2er M: PPP (F7-F8)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Schüler:innen sitzen sich gegenüber und haben ihre Schreibsachen bereit. (ggf. als Lehrkraft mitmachen)</li> <li>2. Sie suchen sich eine Interview-Frage (persönliche W-Fragen) aus, befragen ihr Gegenüber dazu und machen sich Notizen. Anschließend Rollentausch. Einen Platz weiterrücken und der Person Interview-Ergebnisse berichten. Rollentausch.</li> <li>3. <i>Erklärt, welche Fähigkeiten, die es auch fürs Debattieren braucht, in der Übung zum Tragen kamen.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zuhören, klare Rollenverteilung, fairer Umgang miteinander...</li> <li>- Gleichzeitig zuhören und mitschreiben</li> <li>- Inhalte zusammenfassen und neu präsentieren (-&gt; Schlussrede)</li> </ul> </li> </ol>
<b>Einstieg</b> 2' M: PPP (F9)	Phasenziele vorstellen
<b>Erarbeitung Funktion der Schlussrede</b> 15' 2er M: PPP (F10-12), H4, AB FunktionSchlussrede a oder b (Funktionskarten, Magnete)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Handout austeilen. Jedes Paar bekommt EINE Beispielrede. Differenzierung:       <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Fördern: Vorlesen der Beispielrede und Erfassen der Bestandteile &amp; Funktionen</li> <li>b) Fordern: Eigenständiges Zuordnen der vorgegebenen Funktionen zu den vorgegebenen Bestandteilen</li> </ol> </li> <li>2. <i>Stellt die Bestandteile und Funktionen der Schlussrede für eure Position (Pro1, Contra1, Pro2, Contra2) vor.</i> (ggf. Funktionskarten an der Tafel ordnen.)</li> <li>3. <i>Benennt die Funktion, die bei der Schlussrede im Vordergrund steht.</i></li> </ol>

(Fortsetzung)

**Tabelle 11:** (Fortsetzung)

<p><b>Erarbeitung Schlussrede</b> 30'  2er, 8er  M: PPP (F13- F15), AB_P2_P4 Meine Debattenach JugendDebattiert Redemittelkarten (LB_Einordnung)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Zum gleichen Thema der Eröffnungsrede &amp; freien Aussprache, gleiche Gruppen. Fehlen Schüler:innen: Fragen, ob sich Schüler:innen zutrauen, spontan mit in die Gruppe einzusteigen; ein:e Schüler:in der Gruppe erfüllt beide Rollen; als Lehrkraft einspringen; Position unbesetzt lassen.</li> <li>2. Vorbereitungszeit mit Internetrecherche und bisherigen Notizen (10 Min.)             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stichpunkte oder Ausformulieren</li> </ul> </li> <li>3. In Tandem-Gruppen halten (Tische fürs Debattieren, Rollen einnehmen)             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eine 4er-Gruppe hält, andere 4er-Gruppe hört zu, Feedback, Rollenwechsel</li> <li>• Jede:r Schüler:in beobachtet konkret eine Person (ggf. eine Präsentation im Plenum)</li> </ul> </li> <li>4. <i>Beschreibt, welche neuen Aspekte ihr über euer Debattenthema gelernt habt und ob es Argumente gab, die eure persönliche Meinung verändert haben.</i> (ggf. erst Austausch mit Partner:in und anschließend im Plenum visuelle Abfrage über eine Anzeige mit Daumen)</li> </ol>
<p><b>Selbstreflexion</b> 7' M: PPP (F16), H4: S. 2</p>	<p><i>Setzt euch mit eurem aktuellen Lernstand auseinander, indem ihr die Fragen des Lerntagebuchs beantwortet.</i> Orientierung dafür, welche Übungen des Lernbuffets bearbeitet werden sollten. Lehrkräfte können es als Zwischenevaluation nutzen.</p>
<p><b>Erarbeitung Lernbuffet</b> 20' M: PPP (F17-18)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jede:r lernt in der Gruppengröße und Konstellation und an dem Themenbereich, an dem er:sie gerne arbeiten möchte. Lernbuffet nach Bereichen getrennt im Raum bereitstellen.             <ul style="list-style-type: none"> <li>• einzelne Übungen sind etwas lauter, ideal wäre, den Flur/einen zweiten Raum mitnutzen zu können</li> </ul> </li> <li>2. Übungen abschließend kurz im Plenum vorstellen lassen. <i>Erklärt, was ihr aus der von euch gewählten Übung a) fürs Debattieren b) für andere Situationen mitnehmen könnt.</i></li> </ol>
<p><b>Reflexion/Sicherung</b> 3' M: PPP (F20-F25)</p>	<p>Daumen; Positionslinie; Blitzlicht; 5-Finger; Koffer, Müll, Arbeitstisch</p>

### 3.4.5 Debattieren Phase 5 – Voraussetzungen klären

Um eine Debatte durchzuführen, müssen die Recherche, das Stellen von Fragen zum Thema sowie das Ordnen dieser Erkenntnisse Voraussetzungen sein. Daher sollen die Schüler:innen in der Interventionsgruppe in Phase fünf des Debattierens lernen, wie von den eigenen Interessen zu einem Thema Fragen gesammelt und geordnet werden. Zudem gilt es zu erkennen, dass orientierende Fragen die Voraussetzung einer gezielten Recherche bilden. Hierfür ist eine Kollaboration in Vierergruppen notwendig, die dann später miteinander debattieren, um in Bezug auf eine Streitfrage Informationen strukturiert zu recherchieren, zu sammeln und zu präsentieren.

**Tabelle 12:** Debattieren Phase 5

<b>Einstieg</b> <b>Wiederholung</b> 5' M: PPP (F1-6)	Ich packe meinen Koffer mit Dingen, die zum Debattieren gehören; ABC-Liste; Kahoot; Abfrage; Zeichnen lassen; Taboo; etc.
<b>Einstieg</b> <b>Fragenstafette</b> 10' M: Ball, PPP (F7-F8)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Streitfrage vorgeben.</li> <li>2. Fragen sammeln, die zur Beantwortung der Streitfrage geklärt werden müssen.           <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beispiel vormachen („mich interessiert, wie viel Wasser zum Cannabis-Anbau benötigt wird“)</li> <li>• (ggf. kurz Zeit geben, um in Partner:innenarbeit Fragen zu sammeln)</li> <li>• Ball als Zeichen des Rederechts zuwerfen</li> <li>• Jede:r Schüler:in stellt eine Frage („mich interessiert...“)</li> <li>• (ggf. auf für die Beantwortung der Streitfrage relevante Personengruppen, Produktionsschritte etc. hinweisen)</li> </ul> </li> <li>3. <i>Erklärt, welche Fähigkeiten, die es auch fürs Debattieren braucht, in der Übung zum Tragen kamen.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Thema in gesamter Komplexität und Relevanz erfassen               <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Verbesserungspunkte in der Argumentation der anderen Seite finden</li> </ul> </li> <li>• Fragen als Ausgangspunkt für Recherche/zum Argumente finden</li> </ul> </li> </ol>
<b>Einstieg</b> 2' M: PPP (F9)	Phasenziele vorstellen

(Fortsetzung)

**Tabelle 12:** (Fortsetzung)

<p><b>Erarbeitung Recherche- Grundlagen</b> 10'</p> <p>M: PPP (F10-F13) Wortwolken-Tool/ Tafel, AB_P5_Recherche</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Nennt Merkmale, an denen man seriöse Quellen im Internet erkennt.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktualität</li> <li>• Impressum: Bekanntheit Urheber:in</li> <li>• Formaler, neutraler und fehlerfreier Schreibstil</li> <li>• Art und Menge der Werbung</li> <li>• Bestätigung des Inhalts durch andere Quellen                             <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Besonders bei Fotos/Grafiken! (Bsp.: Fotos Straßen nach dem Karneval in Köln als vermüllte Straßen nach Fridays for Future Demo)</li> <li>◦ Google rechte Maustaste, Tineye und RevEye</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>2. Zeigen von Faktencheck-Portal (CORRECTIV – Recherchen für die Gesellschaft; Faktenchecks der Deutschen Presseagentur; mimikama - Verein zur Aufklärung von Internetmissbrauch; ARD-Faktenfinder; #faktenfuchs vom Bayerischen Rundfunk)             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Allgemeine Tipps: in der Suchmaschine mit Schlagworten, nicht nur mit Fragen arbeiten.</li> <li>• Fragen = selektiertere Antworten; Schlagwörter = Überblick zu allem Relevanten (ggf. „und“ und „oder“ als Hilfsmittel für die Suche).</li> </ul> </li> </ol>
<p><b>Erarbeitung Vorbereitung Debatte</b> 55'</p> <p>4er, 2er</p> <p>M: Themenspeicher a) PPP (F14-F16) (ggf. Materialien Lernbuffet: RMK, Fragenfächer etc.) b) PPP (F17-20) Karteikarten, dicke Stifte</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Neue Gruppe und Streitfrage. (Für Debatte in nächster Phase.) Differenzierung: a oder b             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Fordern: direkte Vorbereitung, Klären der Begriffe und Entwicklung eines Vorschlages, Zufällige Aufteilung in Pro-Contra-Gruppe, Sammeln von Argumenten (3 goldene „Bs“: Behauptung Begründung, Beispiel); Recherche für die Beispiele (ggf.: Quellenangaben fordern); Anordnen der Argumente und Vorformulieren der Eröffnungs- und Schlussreden</li> <li>b) Fordern: Fragennetz, Sammeln und Aufschreiben von Fragen zur Streitfrage, Clustern der Fragen nach Themenbereichen, Recherche der Antworten auf die einzelnen Fragen inkl. Quellenangaben</li> </ol> </li> <li>2. Zufällige Aufteilung in Pro- und Contra-Gruppen             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Austausch der Recherche-Ergebnisse</li> <li>• Beginn der Vorbereitung auf Debatte</li> </ul> </li> <li>3. Mitschüler:innen fotografieren sich Recherche-Ergebnisse der Gruppenmitglieder ab/Lehrkraft sammelt die Notizen ein, falls jmd. in der nächsten Stunde fehlt.</li> <li>4. Lehrkraft unterstützt die Gruppen individuell.</li> <li>5. <i>Gebt wieder, was beim Recherchieren hilfreich war.</i></li> </ol>

<b>Reflexion/ Sicherung</b> 5' PPP: F22-F27	Daumen; Positionslinie; Blitzlicht; 5-Finger; Koffer, Müll, Arbeitstisch
---	--

### 3.4.6 Debattieren Phase 6 – Debatte trainieren

In der letzten Debattierphase werden Debatten trainiert. Dazu werden die Vorbereitungen aus den Debattierphasen zuvor genutzt, um eine vollständige Debatte nach den Regeln von *Jugend debattiert* im Trainingsformat zu führen und mithilfe des Beobachtungsbogens entsprechend zu reflektieren und dieses kriterienorientierte Feedback weiterzugeben – quasi eine Debatte zu trainieren (s. ergänzend Power-Point-Präsentation (PPP) zu dieser Phase im Anhang III).

**Tabelle 13:** Debattieren Phase 6

<b>Einstieg Wiederholung</b> 5' M: PPP (F1-F6)	Ich packe meinen Koffer mit Dingen, die zum Debattieren gehören; ABC-Liste; Kahoot; Abfrage; Zeichnen lassen; Tabu
<b>Einstieg Speed-Debatte</b> 5' 2er M: PPP (F7-F9)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eine Streitfrage wird vorgegeben.</li> <li>2. Person A argumentiert 0,5/1 Min. Pro und nach einem akustischen Signal 0,5/1 Min. Contra. Person B bekommt eine neue Streitfrage und argumentiert ebenfalls erst Pro und direkt im Anschluss Contra.</li> <li>3. <i>Erklärt, welche Fähigkeiten, die es auch fürs Debattieren braucht, in der Übung zum Tragen kamen.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spontanität</li> <li>• Perspektivwechsel</li> <li>• Argument aufbauen</li> </ul> </li> </ol>
<b>Einstieg 2'</b> M: PPP (F10)	Phasenziele vorstellen
<b>Erarbeitung Bewertungskriterien</b> 10' M: a) PPP (F11, F14) b) PPP (F12-14), Wortwolken-Tool/ Tafel	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Differenzierung: <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Fördern: Mitschriftbogen, Abhaken, ob alle wichtigen Bestandteile verwendet wurden, eigene Eindrücke ergänzen.</li> <li>b) Fordern: SAGÜ Sachkenntnis Ausdrucksvermögen Gesprächsfähigkeit Überzeugungskraft</li> </ol> </li> </ol>

(Fortsetzung)

**Tabelle 13:** (Fortsetzung)

	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Ordnet die Fragen dem entsprechenden Kriterium zu.</li> <li>3. Benennt, wie eine gute Mitschrift zu einer Debatte aussieht.             <ul style="list-style-type: none"> <li>• aufschreiben, was wirklich gesagt wird, keine eigenen Wörter verwenden</li> <li>• Kurzfassen, Bezug zur Streitfrage</li> <li>• mit Symbolen/Zeichen, Nummerierung ... zum Ordnen arbeiten</li> <li>• Tabellenstruktur auf dem Blatt</li> </ul> </li> </ol>
<b>Erarbeitung</b> <b>Vorbereitungszeit</b> <b>Debatte</b> 10' 2er M: PPP (F15-16), Redemittelkarten, eigene Aufzeichnungen der Schüler:innen	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gruppen entscheiden sich, wie umfangreich die Debatte sein soll, die sie halten wollen.</li> <li>2. Suchen sich die Redemittelkarten auf dem für sie richtigen Niveau raus.</li> <li>3. Bereiten sich mit ihren Heftern auf das Halten der Debatte vor.</li> </ol>
<b>Debatten halten</b> 55' M: a) Beobachtungsbögen, b) (Jurierbögen), PPP (F17)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tische vorne als Bühne aufstellen.</li> <li>2. Alle Gruppen tragen ihre Debatten, entsprechend des Formats von Jugend Debattiert, dem Plenum vor. (ggf. Rolle des:r Zeitwächters:in abgeben.)</li> <li>3. Jedem:r Debattanten:in werden Personen zugeordnet, die ihn:sie beobachten und ihm:ihr im Anschluss Feedback geben. (ggf. selbst aussuchen lassen, von wem sie Feedback haben möchten.)</li> <li>4. Lehrkraft kann nach jeder Debatte ebenfalls Feedback geben. (Training von Jugend Debattiert: <a href="https://training.jugend-debattiert.de/jurieren/#/">https://training.jugend-debattiert.de/jurieren/#/</a> [Zuletzt: 19.04.22])</li> <li>5. Positioniert euch im Stehen (Rolle verlassen), durch Daumen-Feedback (Daumen hoch = Pro, Daumen runter = Contra, Nuancen sind erlaubt), persönlich zu eurer Streitfrage.</li> </ol>
<b>Reflexion/Sicherung</b> 10' M: PPP (F18, F20-25)	Selbstwirksamkeitserwartung zum Debattieren: Benenne Situationen, in denen dir das Handwerk debattieren weiterhelfen wird. Daumen; Positionslinie; Blitzlicht; 5-Finger; Koffer, Müll, Arbeitstisch

Nachdem die sechs Interventionsphasen des Debattierens vorgestellt und erläutert wurden, sollen im Folgenden die sechs Interventionsphasen des schriftlichen Erörterns präsentiert werden.

### 3.4.7 Erörtern Phase 1 – Hintergrundwissen aktivieren

In der ersten Phase des Erörterns soll zunächst bei den teilnehmenden Schüler:innen Hintergrundwissen zur Textsorte *dialektische Erörterung* aktiviert und in der Lerngruppe gesammelt werden. Zur eigenen Reflexion wird ein Fragebogen zur Selbsteinschätzung bereitgestellt, der bei den Schüler:innen verbleibt. Durch die Fragen im Bogen sollen die Schüler:innen aktiviert werden, sich auf eine Positionslinie zum Vorwissen zu stellen. Mehrere aktivierende Übungen sollen das vorhandene Hintergrundwissen mit neuem Wissen zu dieser Textsorte verknüpfen (s. ergänzend Power-Point-Präsentation (PPP) zu dieser Phase im Anhang III).

**Tabelle 14:** Erörtern Phase 1

<b>Einstieg</b> 10' Plenum M: PPP (F2), ggf. Stifte, Papier, Impulsfragen	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Je nach Kenntnis der Lerngruppe sind zu Beginn der Unterrichtsreihe Kennenlernspiele und/oder Warm-up-Übungen möglich, im Folgenden eine kurze Auswahl: Wörter meines Lebens (s. PPT Folie 2)/lebendige Statistik/ Fragentausch/„Hund oder Katze?“</li> </ol> <p>Lösungen/wichtige Hinweise zur Reflexion/ didaktischer Kommentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Je nach Spiel sollte am besten vor der Stunde Platz im Raum geschaffen werden, um das entsprechende Kennenlernspiel durchführen zu können.</li> </ul>
<b>Reflexion des aktuellen Lernstands</b> 10' EA M: PPP (F3), Fragebogen, ggf. Flipchartbogen, Klebepunkte, Stifte	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ausfüllen des Fragebogens zur Selbsteinschätzung zum Thema „Selbstwirksamkeitserwartungen beim Erörtern“.</li> <li>2. Schüler:innen schätzen sich im Anschluss selbst ein und positionieren sich auf einer Positionslinie z.B. mithilfe von Klebepunkten/Stiften etc.           <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lösungen/wichtige Hinweise zur Reflexion/didaktischer Kommentar:</li> <li>• Positionslinie kann auf Flipchartbogen, Smartboard oder Tafel vorgezeichnet werden.</li> <li>• Möglichkeiten zur Abbildung einer Skala z.B. von „Ich fühle mich beim Schreiben von EÖ noch unsicher“ bis „Ich bin bereits sehr sicher im Schreiben von EÖ“, Alternative: Ladebalken von 0% bis 100%</li> <li>• Es ist möglich, dass die Schüler:innen den Begriff des „Erörterns“ noch nicht kennen bzw. noch überhaupt keine EÖ im Unterricht geschrieben haben. Sollte dies der Fall sein, können statt des Begriffs „Erörtern“ übergeordnete Begriffe wie das „Argumentieren“/„Begründen“/„Diskutieren“ verwendet werden.</li> </ul> </li> </ol>

(Fortsetzung)

**Tabelle 14:** (Fortsetzung)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Positionslinie kann am Ende der Sequenz erneut für die Selbsteinschätzung der Schüler:innen genutzt werden, um diese mit der Einschätzung zu der Unterrichtsreihe zu vergleichen. Positionslinie in geeigneter Form sichern (z.B. Flipchartbogen, Foto, Cloud)</li> </ul>
<p><b>Aktivierung von Vorwissen/ Brainstorming (Think-Pair-Share)</b></p> <p>20'</p> <p>EA/PA+Plenum</p> <p>M: PPP (F4)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Schüler:innen notieren in EA Sachverhalte zum Thema EÖ/ schriftliches Arg., die sie bereits wissen.</li> <li>2. Schüler:innen finden sich in Partnerarbeit zusammen und tragen Ergebnisse zusammen.</li> <li>3. Schüler:innen verschriftlichen Ergebnisse eigenständig an der Tafel/am Smartboard, indem sie ein Akrostichon/eine Mindmap o.Ä. ergänzen. Sie dürfen dabei auch an Begriffen von Mitschüler:innen anknüpfen. Es entsteht ein von den Schüler:innen kollaborativ entwickeltes Tafelbild.             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lösungen/wichtige Hinweise zur Reflexion/didaktischer Kommentar:</li> <li>• Die LK achtet beim Anschreiben der Ergebnisse darauf, dass nicht zu viele Schüler:innen gleichzeitig (max. 2 Pärchen) ihre Ergebnisse verschriftlichen und verweist darauf, dass kein Begriff doppelt vorkommen soll. Zudem können Begriffe, die in einem engeren Bezug zueinander stehen, nebeneinander geschrieben bzw. Bezüge zwischen einzelnen Begriffen durch Linien dargestellt werden (s. PPT).</li> </ul> </li> </ol>
<p><b>Erarbeitung – Glossar erstellen</b></p> <p>25'</p> <p>EA/PA+Plenum</p> <p>M: PPP (F5), vorbereitete Zettel mit Grundbegriffen zum EÖ, ggf. Mentimeter-Folien bzw. GoogleDoc vorbereiten</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. LK hat Zettel mit folgenden Grundbegriffen für das EÖ vorbereitet: Argument, Anlass, Beispiel, Beleg, Beispiel, Fazit, Empfehlung, Gegenthese, These, Standpunkt.</li> <li>2. Schüler:innen notieren Überschrift „Grundbegriffe für das Schreiben einer Erörterung“. Jede:r zieht einen Begriff aus dem Stapel. Je nach Klassengröße werden mehrere Schüler:innen denselben Begriff ziehen (somit kann zwischen EA und PA variiert werden).</li> </ol>

- 
3. Die Schüler:innen erklären den gezogenen Begriff in kurzen Sätzen und notieren Begriff + Erklärung in ihrem Glossar. Bei Schwierigkeiten können sie das Handy/den Computer zur Hilfe nehmen (z.B. Duden online). Es bestehen, je nach techn. Ausstattung, verschiedene Möglichkeiten der Erarbeitung durch die Schüler:innen:
    - Variante 1: Schüler:innen notieren Def. schriftlich im Hefter
    - Variante 2: Schüler:innen notieren Def. kollaborativ per mentimeter<sup>11</sup> o. als GoogleDoc. Vorteil: Verschiedene Def. eines Begriffs können durch Visualisierung am Smartboard von Schüler:innen besser eingeschätzt und verglichen werden.
  4. Zwei Möglichkeiten der Auswertung:
    - Nr. 1: Die LK bittet jede:n der Schüler:innen einen Begriff aus dem Glossar mithilfe seiner Aufzeichnungen zu erklären. Sowohl die LK als auch die Schüler:innen können in diesem Rahmen Ergänzungen und Überarbeitungsvorschläge anregen.
    - Nr. 2: Schüler:innen überprüfen kollaborativ erstelltes Glossar am Smartboard und verbalisieren dementsprechend Verbesserungsvorschläge. Ein:e Schüler:in kann damit beauftragt werden, Änderungen im digitalen Glossar vorzunehmen.
    - Lösungen/wichtige Hinweise zur Reflexion/didaktischer Kommentar:
    - Bei kollaborativer Erarbeitung des Glossars mit mentimeter bzw. GoogleDocs müssen im Vorfeld klare Regeln festgelegt werden, z.B. kein Löschen/Verändern von anderen Def., Konzentration auf eigene Erklärung etc. Ggf. können Schüler:innen bestimmt werden, welche für ein einheitliches Layout des digitalen Glossars zuständig sind. →Glossar wird Schüler:innen als Ausdruck zur Verfügung gestellt.
    - Bei mentimeter darf der Zugangscode nicht mehr als 24 Stunden vor der Unterrichtsstunde generiert werden (verliert nach dieser Zeit seine Gültigkeit).
    - Wenn die Schüler:innen ein GoogleDoc ergänzen sollen, muss innerhalb der Einstellungen sichergestellt werden, dass der Link für das GoogleDoc frei zugänglich ist und die Nutzer:innen als „Mitarbeitende“ gekennzeichnet werden (s. im GoogleDoc oben rechts unter dem blauen Button „Freigegeben“).

(Fortsetzung)

---

<sup>11</sup> *Mentimeter* ist eine interaktive digitale Anwendung (App), um z.B. ein Echtzeit-Feedback zu erhalten, Umfragen durchzuführen oder Quizze zu gestalten, s. [www.mentimeter.com](http://www.mentimeter.com). Die Schüler:innen benötigen für die Anwendung nur ein digitales Endgerät mit Internetzugang. Sie erhalten Zugang über einen von der LK über *mentimeter* erstellten Code.

**Tabelle 14:** (Fortsetzung)

<p><b>Systematisierung – Legespiel</b> 20‘ A+Plenum PPP: F6ausreichend Begriffsstapel für alle Gruppen, gnete,gf. Schreibplan aus der MSA-Prüfung</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eine Gruppe bekommt jeweils einen Stapel mit den gleichen Begriffen wie im Glossar (s.o.). Aufgabe: Begriffe sollen in eine logische Struktur gebracht werden.</li> <li>2. Nach 10 Min: Struktur an der Tafel/im Klassenraum visualisiert.</li> <li>3. Ein:e Gruppensprecher:in präsentiert im Anschluss Struktur und begründet diese. Die folgenden Gruppensprecher:innen nehmen Bezug auf Ihre Vorredner:innen. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lösungen/wichtige Hinweise zur Reflexion/didaktischer Kommentar:</li> <li>• Die Präsentation der Gruppenergebnisse kann alternativ zur Visualisierung an der Tafel (z.B. durch Magnete) auch als „Gallery-Walk“ erfolgen, indem die Lerngruppe mit der LK zu den einzelnen Gruppentischen geht, sich dort die Ergebnisse präsentieren lässt und im Anschluss gemeinsam über die Ergebnisse diskutiert. Die Präsentationsform ist dabei u.a. von der Größe des Raums und der Lerngruppe selbst abhängig.</li> <li>• Idealerweise diskutieren die Schüler:innen verschiedene Anordnungen der Grundbegriffe, z.B. dass es keine zwingend festgelegte Reihenfolge von These und Gegenthese geben muss oder dass der eigene Standpunkt erst im Schlussstil aufgegriffen wird. In diesem Zusammenhang können auch mögliche Strukturierungsprinzipien (Sanduhrprinzip, Ping-Pong-Prinzip) besprochen werden.</li> <li>• Als eine mögliche Lösung des Legespiels kann den Schüler:innen der Schreibplan aus der MSA-Prüfung Deutsch dargelegt werden. Die Schüler:innen können diesen ab Phase 2 auch als Hilfsmaterial nutzen.</li> </ul> </li> </ol>
<p><b>Reflexion/ Sicherung</b> 5-10´, EA/ PA+Plenum PPP: F7, ggf. Lerntagebuch zum Ausfüllen</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Folgenden Methoden der Stundenreflexion können zum Einsatz kommen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schüler:innen füllen Lerntagebuch aus (s. F7)</li> <li>• Kann in PA/im Plenum verbalisiert und/oder von der LK eingesammelt werden, um ein Feedback von den Schüler:innen zum aktuellen Lernstand zu erhalten</li> <li>• Lerntagebücher können auch punktuell von der LK eingesammelt werden (z.B. vor dem ersten Verfassen von EÖ als Zwischenbilanz oder am Ende der Unterrichtsreihe)</li> <li>• Schüler:innen tragen auf einem Extra-Zettel/Extra-Blatt ein, welches Ziel sie in der folgenden Stunde erreichen wollen (bietet sich vor allem am Ende der UR an, wenn die Schüler:innen eigene EÖ verfassen).</li> </ul> </li> </ol>

---

	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Folgenden Methoden der Sicherung zum Stundenabschluss können zum Einsatz kommen:           <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alle Schüler:innen stehen auf, wer einen wichtigen Grundbegriff genannt hat, darf sich setzen.</li> <li>• Schüler:innen stellen sich an der Tür zum Hinausgehen an. Wer einen wichtigen Grundbegriff zum EÖ genannt hat, darf den Raum verlassen.</li> <li>• LK umschreibt einen wichtigen Grundbegriff in eigenen Worten. Schüler:innen nennen gesuchten Begriff.</li> <li>• Schüler:innen müssen Grundbegriff selbst beschreiben, ohne diesen zu erwähnen (Tabu). Die anderen Mitschüler:innen müssen den gesuchten Begriff nennen.</li> </ul> </li> </ol>
<p><b>Didaktische Reserve</b></p> <p>20‘</p> <p>EA/GA/Plenum</p> <p>PPP: F8</p> <p>M: Blanko-Argumentationskette zum Ausfüllen</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Übung „Argumentationskette“</li> <li>2. Schüler:innen bekommen ca. 2min Zeit, um eigene These zu formulieren.</li> <li>3. Schüler:innen beginnen danach Argumentationsketten in der Gruppe im stillen Schreibgespräch auszutauschen und die jeweiligen Argumentationsketten zu ergänzen.</li> <li>4. Argumentationsketten werden exemplarisch im Plenum vorgestellt.           <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lösungen/wichtige Hinweise zur Reflexion/didaktischer Kommentar:</li> <li>• Diese Übung kann auch in anderen Phasen dieser Unterrichtsreihe, z.B. als Wiederholungs- bzw. Festigungsübungen, integriert (z.B. als Einstieg oder Abschluss einer Doppelstunde). Im Rahmen dieser Übung verinnerlichen die Schüler:innen das Grundprinzip des Argumentierens, dass Behauptungen immer mit einem Argument und einem dazugehörigen Beleg/Beispiel gestützt werden müssen.</li> <li>• Bei der Formulierung der Thesen, Argumente und Beispiele dürfen die Schüler:innen durchaus kreativ werden, die Priorität liegt weniger auf der faktischen Richtigkeit als vielmehr auf der Verinnerlichung des oben genannten Grundprinzips des Argumentierens.</li> </ul> </li> </ol>

---

### 3.4.8 Erörtern Phase 2 – Diskutieren

In der zweiten Phase des Erörterns sollen inhaltliche, formale sowie sprachliche Kriterien zur Textsorte *dialektische Erörterung* anhand von Mustertexten und mithilfe des Vorwissens in der Lerngruppe diskutiert werden. Diese Diskussion soll dazu führen, dass sich die Lerngruppe auf ein Ranking an Kriterien, die sie für die Textsorte besonders wichtig empfinden, einigt, dieses mit den Coaches abspricht und als Checkliste zusammenfasst (s. Kriterien in Kap. 3.5.2). Diese Kriterienliste, inhaltliche, sprachpragmatische und

sprachsystematische Kriterien berücksichtigt, soll für das Planen, Schreiben und Überarbeiten der Übungstexte genutzt werden.

**Tabelle 15:** Erörtern Phase 2

<p><b>Einstieg</b> 10' Plenum PPP: F1 M: von Übung abhängig, z.B. Begriffe für Zuordnungsübung vorbereiten</p>	<p>1. Folgende Warm-up-Übungen können zum Einsatz kommen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ABC-Liste; Akrostichon ergänzen; „Ich packe meinen Koffer...“; Tabu (Begriff zum Thema EÖ umschreiben, ohne diesen zu erwähnen)</li> <li>• Begriff am Smartboard/Tafel zuordnen (z.B. Begriffe aus dem Glossar zu Einleitung, Hauptteil, Schluss zuordnen)</li> <li>• Schüler:innen dürfen erst in den Raum, wenn sie einen entsprechenden Begriff zum Thema EÖ genannt haben.</li> <li>• Lösungen/wichtige Hinweise zur Reflexion/didaktischer Kommentar:             <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ In Phase 2 bietet sich auch eine Wiederholung des Legespiels aus Phase 1 als Einstieg und Festigung an.</li> </ul> </li> </ul>
<p>Erarbeitung von Checklisten 30' GA+Plenum PPP: F 3-4 M: ggf. Flipchartbogen, Stifte, Muster-Checkliste</p>	<p>Ziel: Erstellung einer Checkliste für das Schreiben von EÖ, welche inhaltliche und sprachliche Kriterien enthält.</p> <p>1. zwei Varianten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schüler:innen erstellen in GA jeweils eine Checkliste mit inhaltlichen oder sprachlichen Aspekten.</li> <li>• Schüler:innen erstellen Gesamtcheckliste, welche beide Gesichtspunkte umfasst.</li> </ul> <p>2. Checklisten können kollaborativ als GoogleDoc von mehreren Gruppen erstellt werden, auch hier gilt es im Vorfeld, entsprechende Regeln festzulegen.</p> <p>3. Checklisten werden durch Schüler:innen vorgestellt, Schüler:innen begründen, mit welchen Checklisten sie am besten arbeiten könnten. Diese Diskussion der Checklisten unter den Schüler:innen ist für Lernprozess besonders wichtig, da eine vertiefte Auseinandersetzung mit den wesentlichen Kriterien für eine gelungene EÖ erfolgt.</p> <p>4. Schüler:innen kann als EWH die Checkliste ausgeteilt werden. Die LK kann allerdings auch auf Grundlage der Schüler:innenergebnisse eine eigenes Material erstellen und dies den Schüler:innen als Ausdruck in den folgenden Phase zur Verfügung stellen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lösungen/wichtige Hinweise zur Reflexion/didaktischer Kommentar:</li> <li>• ggf. sollten mit Schüler:innen noch einmal wesentliche Kriterien für eine gelungene Checkliste besprochen werden.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ein Beispiel für eine umfangreiche Checkliste zeigen.</li> <li>• Gruppengröße sollte max. 4 Schüler:innen nicht überschreiten.</li> <li>• LK kann Schüler:innen durch folgenden Impuls unterstützen: „<i>Du bist eine Lehrkraft. Worauf würdest du bei einer schriftlichen EÖ achten?</i>“</li> </ul>
<p>Anwendung der Checkliste auf eine Beispiel-Erörterung</p> <p>20‘</p> <p>EA/PA+Plenum</p> <p>M: Checkliste, Beispiel-Erörterung</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Schüler:innen bekommen Beispiel-Erörterung. Anhand jenes Beispiels wenden die Schüler:innen ihre Checkliste das erste Mal an, um die Erörterung entsprechend zu bewerten.</li> <li>2. Aufgabe sollte zunächst in EA angegangen werden (Text mindestens einmal lesen), Austausch kann danach in PA erfolgen.</li> <li>3. Schüler:innen verbalisieren ihr begründetes Feedback im Plenum: Welche Kriterien wurden in gelungenem Maße berücksichtigt, welche nicht? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lösungen/wichtige Hinweise zur Reflexion/didaktischer Kommentar:</li> <li>• Alternativ können die Checklisten auch induktiv entwickelt werden, indem zuerst die Beispiel-EÖ zur Einschätzung durch die Schüler:innen ausgegeben werden, um im Anschluss zu reflektieren, welche Kriterien beim Schreiben einer EÖ berücksichtigt werden müssen.</li> <li>• Eine besonders große Beteiligung wird unter den Schüler:innen hervorgerufen, wenn sie einen Notenvorschlag zur EÖ abgeben dürfen (s. unterstützender Impuls in vorheriger Zeile, Hineinversetzen in die Rolle einer Lehrperson).</li> </ul> </li> </ol>
<p>Erarbeitung – Definition des Begriffs EÖ formulieren</p> <p>20‘</p> <p>EA/PA+Plenum</p> <p>PPP: F5</p> <p>M: ggf. Mentimeter-Folien</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ausgangssituation: „<i>Stellt euch vor, ihr würdet als Deutschlehrkraft gefragt werden, wie eine Erörterung definiert wird.</i>“ -&gt; Schüler:innen sollen ihre Definition der schriftlichen EÖ in eigenen Worten formulieren.</li> <li>2. Eingabe und Auswertung kann wieder durch mentimeter erfolgen.</li> <li>3. Schüler:innen begründen, welche der Definitionen für sie am zutreffendsten ist: Die zutreffendste Definition kann z.B. per Mehrheitsentscheid bestimmt werden.</li> </ol>

(Fortsetzung)

**Tabelle 15:** (Fortsetzung)

---

Reflexion/Sicherung 5-10' EA/PA/Plenum M: ggf. Vorbereitetes Lerntagebuch zum Ausfüllen	s. Phase 1
--	------------

---

Lösungen/wichtige Hinweise zur Reflexion/didaktischer Kommentar:

- Die Plattform mentimeter.com kann hier genutzt werden, um alle Schüler:innenergebnisse innerhalb kurzer Zeit zu veranschaulichen und somit einen Überblick über ihr erstes Verständnis vom Begriff Erörterung zu erhalten. Ggf. müssen die Schüler:innen über die Umgangsweise mit mentimeter vertraut gemacht werden. Für die Nutzung dieser Plattform sind digitale Endgeräte (notfalls auch das Smartphone) notwendig.
- Sollten keine digitalen Endgeräte zur Verfügung stehen bzw. technische Probleme auftreten, können die Definitionen auch auf Papier notiert werden.
- In diesem Zusammenhang sollte eine inhaltliche Abgrenzung zu Begriffen mit inhaltlichen Überschneidungen mit dem schriftlichen Erörtern thematisiert werden, z.B. zum Argumentieren, Diskutieren oder Debattieren (Möglichkeiten der Wiederholung/Sicherung/Festigung). Zudem ist die Erklärung des Adjektivs „dialektisch“ erforderlich, dies kann z.B. in Abgrenzung zur möglicherweise bereits bekannten „linearen“ EÖ geschehen.

---

### 3.4.9 Erörtern Phase 3 – Modellieren

Die dritte Phase des Erörterns fokussiert eine Modellierung. Durch das Modellieren soll den Schüler:innen gezeigt werden, wie eine Erörterung mithilfe der zuvor erstellten Checkliste geplant, geschrieben und überarbeitet wird. Die Coaches denken dabei laut und schreiben für die Schüler:innen sichtbar die Erörterung an die digitale oder analoge Tafel. Die Schüler:innen können Feedback und Unterstützung geben. Sie sollen die Teilhandlungen des Schreibens nach Hayes (1980; 1996; 2012) erkennen und sehen, dass selbst ausgebildete Lehrkräfte und Lehramtsstudierende in höheren Semestern nie sofort eine einwandfreie Erörterung produzieren können, vielmehr ist stets eine Überarbeitung unter Rückbezug der Kriterienlisten notwendig.

Tabelle 16: Erörtern Phase 3

<b>Einstieg</b> 10' Plenum PPP: F1 M: von Übung abhängig, z.B. Begriffe für Zuordnungsübung vorbereiten	s. Phase 1/2
<b>Erarbeitung Modellieren – LK fasst gemeinsam mit Schüler:innen eine dialekt. EÖ</b>  ca. 30' Plenum PPP: F3-F4  Schreibplan und Checkliste als Ausdruck für Schüler:innen, Blankschreibplan+ Schreibfläche zum Eintragen des Textes (idealerweise Word-Dokument zum Ausfüllen)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Es wird eine EÖ-Aufgabe aus der MSA-Prüfung als Beispielaufgabe visualisiert, welche im Folgenden exemplarisch von der LK gemeinsam mit den Schüler:innen bearbeitet wird (s. F3).</li> <li>2. Lehrer:innenzentrierte Phase: LK zeigt, wie man einen Schreibplan ergänzt und kommentiert dabei jeden Schritt (Gedanken werden verbalisiert) und klärt ggf. Fragen der Schüler:innen. Einbindung der Schüler:innen bei der Findung von Pro- und Contra-Argumente möglich/empfehlenswert. Sollte kein Beamer o. Smartboard vorhanden sein, können der EÖ-Text bzw. die Argumente an der Tafel o. einem Flipchartbogen festgehalten werden.</li> <li>3. Die LK schreibt (so weit wie möglich) in einer Präsentation eine dialektische Erörterung in Sätzen auf Grundlage des zuvor in Stichpunkten erarbeiteten Schreibplans. Dabei sind die Schüler:innen dazu angehalten, den Text permanent mithilfe ihrer Checkliste zu überprüfen und sich bei Verbesserungsbedarf zu melden (s. F4).           <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lösungen/wichtige Hinweise zur Reflexion/didaktischer Kommentar:</li> <li>• Es handelt sich um eine bewusst lehrer:innenzentrierte Phase: Die LK sollte hierbei den größten Redeanteil einnehmen, da sonst nicht das Konzept einer Modellierung erfüllt wird. Zudem muss das Modellieren im Plenum nach ca. 20-30 min unterbrochen werden, da die Konzentration der Schüler:innen spätestens dann stark nachlässt. Die Dauer des Modellierens ist also von der Konzentrationsfähigkeit der Lerngruppe abhängig. Im Rahmen des Modellierens können die Schüler:innen folgendermaßen in die Textproduktion eingebunden werden:</li> <li>• Text kann auch von Schüler:in in den Computer eingegeben werden (v.a. wenn es sich um schnelle Schreiber:innen handelt).</li> </ul> </li> </ol>

(Fortsetzung)

**Tabelle 16:** (Fortsetzung)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schüler:innen ergänzen Inhalte des Schreibplans (LK notiert diese), z.B. Pro- und Contra-Argument, im Streitfall wird per Abstimmung über Inhalte des Schreibplans entschieden</li> <li>• mit Schüler:innen über Funktion und Zweck der Erörterung sprechen (wichtig z.B. für Einleitung, Stil)</li> <li>• Schüler:innen können Argumente nach ihrer Stärke gewichten, Argumente werden entsprechend farblich markiert (Ampel-System)</li> <li>• LK baut beim Schreiben bewusst Fehler in den Text ein, um die Aufmerksamkeit der Schüler:innen zu fokussieren.</li> <li>• Sollte der Modellierungstext noch nicht vollständig sein, kann dieser auch in der nächsten Phase beendet werden.</li> </ul>
<p><b>Erarbeitung - Überprüfen des Modell-Textes</b></p> <p>10´, Plenum</p> <p>Checkliste, ggf. Handout mit Formulierungshilfen</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Die soeben verfasste EÖ (oder ein Teil dieser) wird laut vorgelesen.</li> <li>2. Die Schüler:innen können Änderungsvorschläge einbringen (inhaltlich, sprachliches. Checkliste). Änderungen werden in den Text aufgenommen.</li> <li>3. Bei Vervollständigung der EÖ wird diese den Schüler:innen in der darauffolgenden Phase als Ausdruck zur Verfügung gestellt oder in der Cloud hochgeladen.             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lösungen/wichtige Hinweise zur Reflexion/didaktischer Kommentar:</li> <li>• Die EÖ kann gemeinsam mit den Schüler:innen zum einen als gesamter Text und zum anderen abschnittsweise (z.B. EL, HT, Schluss) überprüft werden. In diesem Zusammenhang eröffnet sich u.a. die Möglichkeit mit den Schüler:innen Formulierungsbausteine zu besprechen, um z.B. Wortwiederholungen zu vermeiden.</li> </ul> </li> </ol>
<p><b>Erarbeitung Recherche – Aktivierung von Vorwissen</b></p> <p>ca. 5-10´, Plenum</p> <p>M: ggf. Checkliste „Rechercheskills“</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Schüler:innen sollen im Anschluss an das Modellieren nun das Schreiben ihrer eigenen EÖ vorbereiten. Für dazu notwendige Recherche kann an dieser Stelle eine dem Leistungsstand der Lerngruppe angemessene Einführung/Wiederholung der wichtigsten Kenntnisse für eine seriöse Internetrecherche erfolgen.</li> <li>2. Diese Phase kann neben der Erstellung einer kurzen Checkliste im Plenum auch die Vertiefung dieser Checkliste durch eine kurze Übung umfassen, in der einzelne Argumente o. Belege von Schüler:innen durch eine Recherche überprüft werden müssen.</li> </ol>

---

<p><b>Erarbeitung</b>  <b>Erarbeitung</b>  <b>Themenfindung und</b>  <b>Recherche –</b>  <b>Vorbereitung auf die</b>  <b>EÖ</b></p> <p>ca. 20-30'  Plenum</p> <p>M: PPP (F5),  ggf. Themenkarten  für EÖ</p>	<p>Bsp.: Thema Flächendeckende Einführung von Tablets an Schulen. Contra-Argument: Blaulicht der Displays schädige, Argument diguent durch Recherche überprüfen (stellt sich als nicht zu haltendes Arg. heraus).</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es bestehen mehrere Möglichkeiten der Themenfindung hinsichtlich der EÖ, welche die Schüler:innen eigenständig verfassen sollen:</li> <li>• Schüler:innen wählen ein Thema aus einer anderen Unterrichtsreihe (z.B. dem Debattieren), verringert den Rechercheaufwand</li> <li>• Schüler:innen sichten aktuelle Nachrichten z.B. anhand der MAZ-App oder anhand von Suchmaschinen, um ihr Thema zu finden.</li> <li>• Die LK hält Karten mit Streitfragen bereits, insbesondere für diejenigen Schüler:innen, die mit der Themenfindung größere Schwierigkeiten haben.</li> <li>• Schüler:innen erstellen nach der Themenfindung eine Tabelle mit zwei Spalten: pro/contra. Sie füllen diese Tabelle zu ihrem gewählten Thema mit Argumenten und Beispielen/Belegen.</li> <li>• Hilfreiche Quellen können von der LK vorgebegeben werden, wie z.B. tagesschau.de, heute.de, bpd.de.</li> <li>• Lösungen/wichtige Hinweise zur Reflexion/didaktischer Kommentar:</li> <li>• Mit den Schüler:innen sollte im Vorfeld besprochen werden, wann Themen für eine dialektische EÖ geeignet sind (z.B. Frage nach der Relevanz, der Kontroversität, der Sachlichkeit).</li> <li>• Der Arbeitsauftrag dient zum einen als Vorbereitung der Schüler:innen auf ihre eigenständige EÖ und zum anderen als Auflockerungsphase, nachdem sie zuvor beim Modellieren sehr viele Informationen aufnehmen und verarbeiten mussten.</li> <li>• Die Schüler:innen müssen dazu angehalten werden, zunächst selbstständig Argumente und Beispiele zu sammeln, bevor sie eine Internet-Recherche nutzen. Es besteht sonst die Gefahr, dass die Schüler:innen sich darauf beschränken Argumente und Beispiele aus dem Internet ungefiltert bzw. unverändert zu übernehmen. In diesem Zusammenhang wird empfohlen, die Internetnutzung erst nach einer gewissen Zeit (z.B. 20min) zuzulassen. Dies ist auch im Hinblick auf die MSA-Prüfung bedeutsam, in der keine Internetrecherche möglich ist.</li> </ul>
--	---

---

(Fortsetzung)

**Tabelle 16:** (Fortsetzung)

---

<b>Reflexion/Sicherung</b> 5-10' EA/PA/Plenum M: PPP (F6), Lerntagebuch zum Ausfüllen	s. Phase 1
--	------------

---

### 3.4.10 Erörtern Phase 4 – Memorieren

In Phase vier des Erörterns wird das Modellieren zu Ende geführt. Textteile werden überarbeitet und mithilfe der Kriterienliste wird der finale Text auf Vollständigkeit überprüft. In dieser Phase sind die Schüler:innen angehalten, eine Erörterung zu einer neuen Schreibaufgabe kollaborativ oder kooperativ zu verfassen. Sofern kollaborativ gearbeitet wird, sollen sich die Schüler:innen an einen PC setzen und in einem Dokument schreiben. Sofern die Schüler:innen alleine jeweils an einem PC arbeiten, können sie sich jedoch mit ihren Sitznachbar:innen austauschen, Texte gegenseitig lesen und mit gegenseitiger Hilfe überarbeiten.

**Tabelle 17:** Erörtern Phase 4

---

<b>Einstieg</b> 10' Plenum M: PPP(F1) Begriffe für Zuordnungsübung vorbereiten	s. Phase 1/2
--	--------------

---

<b>Erarbeitung – Anknüpfen an die Modellierungsphase</b> (s. Phase 3)  ca. 10-20', Plenum  M: PPP (F3), Modellierungstext	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Die LK beendet die Modellierung. Der Text wird anschließend laut von der LK o. Schüler:innen vorgelesen.</li> <li>2. Die eine Hälfte der Lerngruppe achtet dabei auf inhaltliche Punkte, die andere Hälfte auf sprachliche Elemente (gemäß den erarbeiteten Checklisten).</li> <li>3. Die im Plenum genannten Änderungsvorschläge werden in den Text übernommen. Der Text wird so lange überarbeitet, bis ihn die Schüler:innen für abgabereif halten. Dieser wird den Schüler:innen als Ausdruck oder digital zur Verfügung gestellt (s.o.).</li> </ol>
---	--

---

	<p>4. Sollte der Text bereits in Phase 3 vollständig formuliert worden sein, erfolgt bereits im ersten Schritt die Überprüfung der EÖ durch die Schüler:innen anhand der Checkliste.</p>
<p><b>Erarbeitung – Schreiben der dialekt. EÖ</b>  ca. 40-50'  EA/PA  M: PPP: F4, evtl. Themenkarten</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Die Schüler:innen wählen eine Fragestellung bzw. knüpfen an das Thema der Recherche an (s. Phase 3).</li> <li>2. Ziel: eigenständig eine dialekt. EÖ verfassen</li> <li>3. Schüler:innen können die EÖ in EA oder PA verfassen. Jede:r der Schüler:innen muss eine vollständige EÖ geschrieben haben. Daher werden von der LK im Wechsel „Schreibzeiten“ und „Flüsterzeiten“ festgelegt, um eine kollaborative Arbeit der Schüler:innen in PA an ihren Texten ermöglichen, ohne andere Schüler:innen in EA zu stören. Ein Austausch in PA soll möglichst nur in der Flüsterzeit stattfinden. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lösungen/wichtige Hinweise zur Reflexion/didaktischer Kommentar:</li> <li>• Idealerweise beginnen die Schüler:innen zunächst damit, ihren Schreibplan stichpunktartig auszufüllen, um die Qualität ihres ausformulierten Textes zu erhöhen. Der Großteil der Stunde wird bei den meisten Schüler:innen vermutlich diesen Part umfassen.</li> <li>• Den Schüler:innen kann die bewusste Einnahme der Rolle eines:r Autors:in dabei helfen, folgenden Fragen zu beantworten: „<i>Warum schreibe ich meine EÖ eigentlich?</i>“ „<i>Wen möchte ich mit meiner EÖ erreichen?</i>“</li> <li>• Schüler:innen sollten dazu angehalten werden, möglichst ein Strukturierungsprinzip zu verwenden (Ping-Pong, Sanduhr).</li> <li>• Wenn Schüler:innen zu zweit arbeiten, kann wieder ein GoogleDoc für das kollaborative Schreiben genutzt werden.</li> <li>• Besonders wichtig, falls die Texte auf dem Computer geschrieben werden: Wie werden die Texte gesichert? Cloud, Festplatte, Stick, Mail?</li> </ul> </li> </ol>
<p><b>Reflexion/Sicherung</b>  5-10'  EA/PA/Plenum  PPP: F5  M: vorbereitetes Lerntagebuch zum Ausfüllen</p>	<p>s. Phase 1</p>

### 3.4.11 Erörtern Phase 5 – Unterstützen

In Phase fünf wird die Schreibaufgabe aus Phase vier beendet. Die Schüler:innen überarbeiten mithilfe von kriterienorientierten Peerfeedbacks ihre Texte. Dafür nutzen die Schüler:innen ihre in Phase zwei festgelegten Kriterienbögen, die auch als Checkliste bezeichnet werden.

**Tabelle 18:** Erörtern Phase 5

<p><b>Einstieg</b> 10' Plenum M: PPP (F1), von Übung abhängig, z.B. Begriffe für Zuordnungsübung vorbereiten</p>	<p>s. Phase 1/2</p>
<p><b>Erarbeitung – Weiterarbeit an der EÖ und Peer-Feedback</b>  ca. 70' EA/PA M: PPP (F3-F4) Checklisten, Themenkarten</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Im Idealfall können Schüler:innen ihre EÖ in dieser Stunde beenden. Ist dies der Fall, suchen sich Schüler:innen eine oder einen Mitschüler:in, der:die seine:ihre EÖ ebenfalls beendet hat.</li> <li>2. Die Schüler:innen überprüfen die erhaltenen Texte anhand der Checkliste. Sie notieren Fragen und Anmerkungen zum jeweiligen Text und geben Partner* anschließend ein Feedback zur Erörterung. Dabei haben die Schüler:innen die Möglichkeit, ein handschriftliches oder digitales Feedback zu erhalten (s. Kommentarbereich). Wichtig ist, dass das Feedback von den Schüler:innen persönlich an seine:ihre Partner:in übergeben wird (s. F3).</li> <li>3. Im nächsten Schritt überarbeiten die Schüler:innen ihre EÖ so lange auf Grundlage des erhaltenen Feedbacks, bis sie den Text für abgabereif halten. Danach wählen die Schüler:innen eine neue Fragestellung für die nächste EÖ bzw. ziehen eine weitere Themenkarte (s. F4).             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lösungen/wichtige Hinweise zur Reflexion/didaktischer Kommentar:</li> <li>• Der Schreibfluss der Schüler:innen kann erhöht werden, indem sie darauf hingewiesen werden, zunächst nicht vordergründig auf RS und Grammatik zu achten.</li> </ul> </li> </ol>

- 
- Aufgrund der Bedeutsamkeit des Peer-Feedbacks für Phase 5 und 6 kann eine Wiederholung des adäquaten Gebens von Rückmeldungen im Vorfeld der Schreibtätigkeit ergiebig sein. Zudem sollte auf die große Relevanz und die Verantwortung der Schüler:innen der Formulierung ihrer Rückmeldungen besonders hingewiesen werden. Je gründlicher das Feedback der Partner:innen ausfällt, desto stärker erhöht sich die Qualität des Textes, was sich in der Benotung/der Prüfung niederschlägt.
  - Für die Formulierung der Rückmeldung zur EÖ in digitaler Form kann auf die Kommentarfunktion bei Textverarbeitungsprogrammen wie Word verwiesen werden (kann jedoch bei mangelnden Vorkenntnissen auch zu mehr Verwirrung unter den Schüler:innen führen). Dies präzisiert mitunter das Feedback der Schüler:innen zum Text. Jene Aufgabe kann auch als Differenzierungsmöglichkeit für im technischen Bereich besonders versierte Schüler:innen eingesetzt werden.
  - Schüler:innen können auch im Rahmen der PA auch explizit von der LK in das alleinige Schreiben „geschickt“ werden, um die Rolle des:der „alleinigen Autors:in“ innezuhaben.
- 

**Reflexion/Sicherung**    s. Phase 1  
5-10'  
EA/PA/Plenum  
M: Lerntagebuch zum  
Ausfüllen

---

### 3.4.12 Erörtern Phase 6 – Üben

In Phase sechs üben die Schüler:innen erneut zu einer weiteren Fragestellung eine dialektische Erörterung. Dieses Mal erhalten sie ein zeitliches Limit und sollen ihre Texte zunächst planen und dann mit dem Schreiben beginnen. Dabei soll Wert auf die Planung und Nutzung der Checkliste gelegt werden.

In allen sechs Phasen des Erörterns werden zu Beginn der Stunden das Textsortenwissen spielerisch wiederholt und dadurch gefestigt und memoriert. Zudem erhalten die Jugendlichen die Möglichkeit, am Stundenende ihren Lernfortschritt zu reflektieren und den Coaches in der Reflexionsphase darüber zu berichten sowie auch Änderungsvorschläge zu benennen, um ihren eigenen Lernfortschritt zu verbessern.

**Tabelle 19:** Erörtern Phase 6

<p><b>Einstieg</b> 10' Plenum M: PPP (F1)</p>	<p>s. Phase 1/2</p>
<p><b>Erarbeitung – Weiterarbeit an der EÖ und Peer-Feedback</b>  ca. 65' EA/PA  M: PPP (F3), Checklisten</p>	<p>1. Grundsätzlich ist der Inhalt von Phase 6 mit demjenigen aus Phase 5 vergleichbar. Die Schüler:innen verbessern ihre Schreibkompetenz durch die Planung, das Verfassen und die Überarbeitung einer weiteren EÖ und der Überprüfung von Texten anderer Mitschüler:innen</p> <p>2. Bei Bedarf können jedoch Variationen durch die LK implementiert werden, z.B. kann das Schreiben unter Zeitdruck in einer Prüfungssituation simuliert werden, in dem alle Schüler:innen eine Fragestellung erhalten und innerhalb von 30min (ggf. auch länger) so viel wie möglich schreiben sollen (s. F3). Diese Übung impliziert auch einen gewissen Wettbewerbscharakter, welcher einige Schüler:innen besonders motivieren kann.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lösungen/wichtige Hinweise zur Reflexion/didaktischer Kommentar:</li> <li>• ggf. muss einigen Schüler:innen weitere Zeit eingeräumt werden, um ihre EÖ und die dazugehörigen Feedbackschleifen zu beenden (s. Anmerkungen zu Beginn des Dokuments).</li> <li>• Ist eine Benotung der EÖ vorgesehen, könnte den Schüler:innen die Möglichkeit offeriert werden, welchen der (voraussichtlich) zwei Texte sie abgeben möchten.</li> </ul>
<p><b>Reflexion/ Sicherung</b> 10-15' EA/PA/Plenum M: PPP (F4-F5) ggf. vorbereitetes Lerntagebuch zum Ausfüllen Positionslinie aus Phase 1</p>	<p>Nach dem eigenständigen Verfassen von 1-2 dialekt. EÖ durch die Schüler:innen eröffnet sich die Möglichkeit einer ausführlicheren Reflexion, u.a. durch:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ausfüllen der Lerntagebücher in Bezug auf die gesamte Unterrichtsreihe, z.B. Was gelingt mir mittlerweile besonders gut? Wo benötige ich noch besondere Unterstützung? Welche Fragen habe ich noch? Was ist mein persönlicher nächster Lernschritt (z.B. eine besonders gelungene Einleitung schreiben)? (s. F4)</li> <li>2. LK kann Schlussfolgerungen für die Weiterarbeit an Thema „schriftliche EÖ“ gewinnen und im Hinblick auf die KA oder die MSA-Prüfung bestimmte Aspekte noch einmal vertiefen.</li> <li>3. Schüler:innen füllen erneut den Fragebogen aus Phase 1 aus und positionieren sich ein weiteres Mal auf der Positionslinie (s. Phase 1). Durch den Vergleich mit Phase 1 lässt sich an dieser Stelle in der Regel bei den meisten Lernenden ein deutlicher Fortschritt hinsichtlich der eigenen Selbstwirksamkeit anschaulich visualisieren (s. F5).</li> </ol>

## 3.5 Datenerhebung & Datenaufbereitung

### 3.5.1 Zeitlicher Rahmen der Datenerhebung

Die Studie wurde durch vier Screenings, also Datenerhebungen zu vier Testzeitpunkten außerhalb der Interventionsstunden, begleitet. Der Pretest (Testzeitpunkt 1) fand in der Woche vom 25.10. - 29.10.2021 (einmalig 90-120 Minuten) für alle 16 Klassen an sechs Schulen parallel statt. Darauf folgte die erste Interventionsphase für zehn Klassen vom 01.11. - 10.12.2021 (einmal wöchentlich 90 Minuten). Danach folgte der Zwischentest (Testzeitpunkt 2) vom 13.12. - 17.12.2021 (einmalig 90-120 Minuten). Dem schloss sich die zweite Interventionsphase in den zehn Interventionsklassen vom 03.01. - 18.02.2022 (einmal wöchentlich 90 Minuten) an. Es folgte daraufhin der Posttest (Testzeitpunkt 3) für alle 16 Klassen in der Woche vom 21.02. - 25.02.2022 (einmalig 90-120 Minuten). Acht Wochen nach Interventionsende wurde die Follow-up-Testung (Testzeitpunkt 4) in der Woche vom 25.04. - 29.04.2022 (einmalig 90-120 Minuten) durchgeführt. Bei der Koordinierung der Testungen musste darauf geachtet werden, dass die Klassen zeitgleich innerhalb einer Woche getestet werden, um keine Vor- oder Nachteile durch mehr oder weniger Übungszeit zu generieren. Des Weiteren mussten Ferien, Brückentage sowie Projekttag an Schulen einbezogen werden. Obwohl die Corona-Pandemie während der Studie noch andauerte, wurden die Schulen in dieser Zeit nicht geschlossen, jedoch folgten Schüler:innen mit einer Corona-Erkrankung hybrid dem Unterricht. Sofern Schüler:innen beim Screening fehlten, wurde der Test nicht nachgeholt.

Der folgenden Abbildung ist die Chronologie der Datenerhebung und die Anordnung der Interventionsstunden zu entnehmen. Am Aufwändigsten war die digitale Datenerhebung der Schreibkompetenz mithilfe von vier Schreibaufgaben zu dialektischen Erörterungen (s. Kap. 3.5.2). Zudem wurden am Ende des Debattiertrainings sieben, randomisierte Vierergruppen beim Debattieren beobachtet, die an bestimmten Beobachtungsstunden (fix gesetzte Termine der Coaches) zufällig ihre Debatten zeigten (s. Kap. 3.5.3). Die Coaches (n = 7) führten die Interventionsreihen Debattieren und Erörtern durch. Ihre Reflexionen wurden als Daten erhoben (s. Kap. 3.5.4). Am Ende des Projekts gaben die Schüler:innen der Interventionsgruppen ein Feedback (s. Kap. 3.5.5).

### 3.5.2 Daten mithilfe von Schreibaufgaben erheben und aufbereiten

Im Sinne einer Längsschnittstudie im Two-Paneldesign wurden vor, während und nach der Intervention sowohl die Schreibprodukt- als auch Schreibprozessdaten der Schüler:innen erhoben. Dabei waren die Lernenden aufgeteilt in Interventions- und Kontrollgruppen zu insgesamt vier Messzeitpunkten (Pre-, Zwischen-, Post- und Follow-up-Testung). Die Messung der Schreibkompetenz wurde in diesem Zusammenhang mit Zustimmung des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS) sowie der Ethikkommission der Universität Potsdam durch vier Schreibaufgaben (Textsorte *dialektische Erörterung*) ausgewählter und schon durchgeführter MSA-Prüfungsaufgaben der letzten zehn Jahre der Bundesländer Brandenburg und Berlin realisiert. Alle Schreibaufgaben wurden vor den Prüfungen der Länder durch *das Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V.* (kurz ISQ<sup>12</sup>) auf Schwierigkeit und Normalverteilung hin mit über 1.000 Schüler:innen geprüft (lt. Telefoninterview 05/2021 mit Herrn Ulewski, der u.a. die Prüfungsaufgaben für Berlin/Brandenburg konzipiert).

Erster Schritt: Die Schüler:innen konnten entweder im PC-Raum der Schule oder mit Laptops der Universität Potsdams arbeiten.

Zweiter Schritt: Die Schreibaufgaben wurden den Schüler:innen mithilfe der Software Gorilla.Sc in einer digital erstellten Lernumgebung bereitgestellt. Die Schüler:innen gaben zu Beginn ihren persönlich generierten und bei sich bewahrten Code ein. Somit wurde eine Zuordnung zu anderen Messzeitpunkten möglich, sowie die Beantwortung der Fragen, ob sie an einem Gymnasium vs. Nicht-Gymnasium sind und ob sie der Interventions- oder Kontrollgruppe angehören. Es wurden keine personenbezogenen Daten erhoben.

Dritter Schritt: Damit die Schüler:innen auf die Lernumgebung Gorilla.sc kamen, wurde über Mentimeter ein Zugangsschlüssel erstellt, der die Proband:innen auf ihre digitale Lernumgebung führte.

Vierter Schritt: Die Schüler:innen sahen die Schreibaufgabe, den digitalen Schreibplan zum Ausfüllen sowie ein freies Textfeld zum Schreiben der dialektischen Erörterung. Weitere Hilfsmittel waren nicht erlaubt.

---

<sup>12</sup> <https://www.isq-bb.de/wordpress/>

Fünfter Schritt: Während die Schüler:innen die Schreibaufgabe lösten, wurden die Fensterwechsel zum Schreibplan und zum digitalen Schreibfeld (switches) gezählt. Auch wurde die aktive Schreibzeit in beiden Fenstern digital festgehalten. Die Software maß zudem die Anzahl der Wörter.

Sechster Schritt: Die Daten wurden von der Software in das Excel-Format exportiert.

Siebter Schritt: Die Daten wurden in die Statistiksoftware *R* überführt, um die Daten von allen Proband:innen zusammenzuführen. Die Rohdatentabelle zu den Schreibprozessdaten wurde generiert und erstellt („Frequenzanalyse“ Mayring 2022: 15).

Achter Schritt: Alle Texte wurden aus der Software *Gorilla.Sc* exportiert, damit die „Intensitätsanalyse“ (Mayring 2022: 15) beginnen konnte. Ein dafür extra eingestellter Mitarbeiter druckte alle Texte mit einer neuen Kodierung aus, die nur er der Rohdatentabelle zuordnen konnte. Somit sollte vermieden werden, dass Texte Lerngruppen zuzuordnen sind. Die Rater:innen sollten keinen Einblick über Schultyp, Klasse und Treatmentgruppe erhalten. Alle Texte wurden doppelt ausgedruckt und zwei Rater:innen zur Bewertung der Texte zur Verfügung gestellt.

Neunter Schritt: Die Rater:innen erhielten eine Schulung mithilfe der Benchmarktexte (s. Anhang). Jedes Kriterium wurde besprochen und auf Übereinstimmung mit den Benchmarks überprüft (angelehnt an das „IMOSS-Kodierverfahren“ von Neumann/Matthiesen 2011: 19–21, ein nachgewiesenes robustes Kodierverfahren für Schüler:innentexte, welches auch schon für die DESI-Studie von Neumann verwendet wurde). Für diese Studie wurde das Kodierverfahren bezogen auf die Schreibaufgaben und die darin geforderte dialektische Erörterung adaptiert. Folgende Oberkriterien lagen dem Rating zugrunde: 1. Gesamteindruck, 2. Sprachpragmatik und 3. Sprachsystematik, die auf die Schreibaufgabe und die darin enthaltene Textsorte dialektische Erörterung abgestimmt wurden. Die einzelnen Variablen wurden auf einer fünfstufigen Likertskala (1 = „niedrigste Stufe/Kategorie kaum berücksichtigt“ bis 5 = „höchste Stufe/beste Bewertung, alles konsequent berücksichtigt“) inhaltsanalytisch von zwei Rater:innen bewertet (Mayring 2010: 61; Neumann 2014: 65; Neumann/Matthiesen 2011: 19–21).

Ad 1.) Die Kategorie *Gesamteindruck* (Item B001, global impression) stellt eine textholistische Bewertungskategorie und ist als normatives Rating

einzuordnen (Goldin/Ashley 2012: 211). Bei diesem Ratingverfahren wird der Text zunächst gelesen und nach dem ersten Lesen wird der Gesamteindruck als Erstes beurteilt. Um in dieser Kategorie ein hohes Rating zu erhalten, muss die Schreibaufgabe und die darin verlangte Textsorte explizit erfüllt worden sein. Sofern ein Text geschrieben wurde, der nicht die Schreibaufgabe trifft, wurde der Text als *failed* eingestuft.

Ad 2.) Für die Skala *Sprachpragmatik* wurden die Kriterien Inhaltliche Gestaltung (Item C001), Textaufbau (Item D001), Kohärenz (Item D002), Stil/Adressatenorientierung (Item E211) und Wortwahl/Wortschatz (Item E221) für die Bewertung des Textes verwendet.

- Die Kategorie *Inhaltliche Gestaltung* meint Folgendes: „Enthält der Text die inhaltlichen Aspekte, die die Aufgabe fordert?“ (Neumann/Matthiesen 2011: 19). Das Kriterium gilt als erfüllt, wenn „Informativität“ (de Beaugrande/Dressler 1981: 3–4), „Situationalität“ (ebd.) sowie „Intentionalität“ (ebd.) deutlich werden.

Für eine dialektische Erörterung werden in der Einleitung des Textes die *Streitfrage* selbst, der *Anlass der Erörterung* sowie die *Hinführung zum Thema* erwartet. Im Hauptteil des Textes sind drei *Pro- und drei Contra-Argumente* mit *Belegen* und *Beispielen* zu nennen und zu erläutern. Im Schlussteil des Textes wird geprüft, ob die *persönliche Meinung*, ein *Fazit* und eine *abschließende Empfehlung* enthalten ist. Diese Kriterien werden im Rahmen der MSA-Prüfung des Faches Deutsch in Berlin und Brandenburg als Schreibplan verlangt (u.a. MBJS/SenBJF 2013a; 2013b; 2017a; 2017b).

- Bei der Kategorie *Textaufbau* wird die Textstruktur durch eine Einleitung, den Hauptteil und den Schlussteil bewertet (Item D001). Diese kann durch das Einfügen von Absätzen und durch den Gebrauch von literaler Textprozeduren realisiert werden.
- Die Kategorie *Themenentfaltung/Kohärenz* prüft, wie sich das eingeführte Thema der Aufgabenstellung im Text entfaltet. Die Kohärenz liefert die semantisch-thematische Qualität eines Textes in der Tiefenstruktur (Item D002).

Für die dialektischen Erörterungen ist die sinnvolle Verknüpfung der Thesen, Argumente, Belege und Beispiele je nach Argumentationslinie zu erwarten (s. Kap. 2.2.2–2.2.4)

- Die Kategorie *Stil/Adressatenorientierung* betrachtet den Sprachstil des Textes durch die Orientierung an potentiellen Adressat:innen, die vornehmlich durch die Aufgabenstellung vorgegeben wird. „Wir gehen bei der Bestimmung von ‚Stil‘ davon aus, dass beim Gebrauch bestimmter Muster sich bestimmte Realisierungen in bestimmten Konstellationen nahelegen“ (Rehbein 1983: 23). Stil ist eine systematische Abfolge von Äußerungen, die der Textfunktion dienend und am kommunikativen Zweck gebunden ist (Fix 2008: 28; Sandig 2006: 2–3) (Item E211).

Bei den dialektischen Erörterungen ist in den vier Schreibaufgaben teilweise der Adressat:innenkreis schon genannt (s. Kap. 3.3.1–3.3.4). Je nach Adressat:innen ist abzuwägen, ob eher für eine jüngere Zielgruppe (Schulzeitung) oder für eine ältere (Zeitungskommentar) geschrieben werden soll. Der kommunikative Zweck ist in den Aufgabenstellungen verankert und muss berücksichtigt werden. In den dialektischen Erörterungen können Textprozeduren (s. Kap. 2.4.2, 2.1.3) verwendet werden, die in schriftlichen Argumentationen typisch sind. Beispiele sind u.a. „Meine These lautet ...“, „Ich bin der Meinung, dass“, „Dafür spricht, dass ...“, „Andererseits spricht dagegen, dass ...“, „Ich komme abschließend zum folgenden Fazit“.

- Die Kategorie *Wortwahl/Wortschatz* betrachtet „[...] die Wahl von Wörtern und Redewendungen im Text, d.h. hier wird bewertet, wie variationsreich der Schreiber den deutschen Wortschatz verwenden kann“ (Neumann/Matthiesen 2011: 23) (E221).

Argumentation. Begriffe wie These, Antithese, Argument, fachliche Wortwahl für die Belege

Nachdem der Gesamteindruck sowie die Sprachpragmatik auf einer Skala mit den Items Inhaltliche Gestaltung (Item C001), Textaufbau (Item D001), Kohärenz (Item D002), Stil/Adressatenorientierung (Item E211), Wortwahl/Wortschatz (Item E221) von den zwei Rater:innen bewertet wurden, folgte erst dann die Beurteilung der Sprachsystematik mit vier weiteren Kategorien.

Ad 3.) Die Skala *Sprachsystematik* wird aus mehreren Variablen nach dem IMOSS-Kodierhandbuch beurteilt. Die Variablen Orthografie (E101), Grammatik (Item E102), Syntax (Item E231) sowie Zeichensetzung (Item ZS)

werden zunächst einzeln bewertet und anschließend zu einem Mittelwert für Sprachsystematik bei der Datenauswertung zusammengeführt.

- In der Kategorie *Orthografie* werden nur Fehler der Schreibweise eines Wortes beurteilt (Item E101).
- Die Kategorie *Grammatik* nimmt Bezug auf folgende Fehlerarten: „Konjugationsfehler, Deklinationsfehler, Tempusfehler, Kasusfehler, Modusfehler, Fehler im präpositionalen Gefüge“ (Neumann/Matthiesen 2011: 25).
- Bei der letzten Kategorie *Satzkonstruktion* wird die Struktur der Sätze in den dialektischen Erörterungen analysiert (E231).
- Zusätzlich zum IMOSS-Kodierverfahren wurde die *Zeichensetzung* als weiteres Kriterium ergänzt (Item ZS).

Somit werden für die Beurteilung eines Textes zunächst der Gesamteindruck holistisch und anschließend die Sprachpragmatik mit fünf Kategorien sowie die Sprachsystematik mit vier Kategorien analytisch kodiert. Dieses Vorgehen ist einer „strukturierenden Inhaltsanalyse“ (Mayring 2010: 93) sowie einer „Intensitätsanalyse“ (Mayring 2022: 14) zuzuordnen, da die Kategorien vorher festgelegt wurden. Folgendes Zitat erläutert dies ergänzend:

*Formale Strukturierung:* Der Grundgedanke ist hier, dass aus dem Text bestimmte Bestandteile nach einem formalen, vorher festgelegten Kriterium herausgefiltert werden. Es werden nun Codes vergeben, nach einem syntaktischen, thematischen, semantischen oder dialogischen Kriterium, wie es die Hauptfragestellung erfordert. Die Kodierregeln dazu werden in dem Kodekommentar oder Memo festgelegt (Mayring 2010: 114).

Zehnter Schritt: Die Rater:innen geben ihre Bewertungen in einem Double-Blind-Verfahren holistisch und analytisch kodiert ab.

Elfter Schritt: Ein Mitarbeiter übertrug die Kodierungen in die Rohtabelle. Sofern pro Kriterium Bewertungssprünge von mindestens zwei Stufen zu konstatieren waren, wurden die Texte zur Bewertung beiden Rater:innen noch einmal gegeben. Er ermittelte final die Übereinstimmung der Rater:innen mittels Reliabilitätskoeffizienten Cohen's Kappa ( $\alpha = .828$ ). Da der Wert zufriedenstellend war, wurden die Mittelwerte beider Rater:innen in der Rohtabelle berechnet.

Zwölfter Schritt: Die gewonnenen Primärdaten aus der Erhebung wurden als Sekundärdaten für die Datenanalyse dem Statistikteam für die Ergebnisberechnung übermittelt.

### 3.5.3 Daten während des Debattierens erheben und aufbereiten

Erster Schritt der „Intensitätsanalyse“ (Mayring 2022: 15): Zwei auf Video aufgenommene Debatten des Bundesfinales in der Altersstufe I wurden von drei Rater:innen analysiert, indem das Bewertungsraster von JD (s. Kap. 2.3.2) zur Bewertung der Debatten genutzt wird. Somit konnten acht Proband:innen in zwei Debatten analysiert werden. Dabei lagen die vier Kriterien 1. Sachkenntnis, 2. Ausdrucksfähigkeit, 3. Gesprächsfähigkeit sowie 4. Überzeugungskraft der Bewertung zugrunde. Fünf Punkte sind die höchste, null Punkte die niedrigste Bewertung.

Ad 1.) Die Bewertung der Sachkenntnis verläuft als Punktwert wie folgt:

- 5= ausgezeichnet vorbereitet, hat alles parat. Detailwissen und Kenntnis der Zusammenhänge
- 4 = genau informiert, kennt alle wichtigen Gesichtspunkte
- 3 = kennt sich gut aus, kennt die wichtigsten Fakten
- 2 = weiß einigermaßen Bescheid, manches teilweise richtig
- 1 = kennt sich kaum aus, vieles falsch
- 0 = kennt sich gar nicht aus, nur falsche Behauptungen

Ad 2.) Die Bewertung des Ausdrucksvermögens wird als Punktwert wie folgt beurteilt:

- 5 = hört sehr aufmerksam zu, fragt nach, führt Gedanken der anderen weiter
- 4 = hört gut zu, schließt gut an die anderen an
- 3= hört zum Teil gut zu, geht manchmal auf die anderen ein
- 2= hört meistens zu, geht manchmal auf die anderen ein
- 1= hört wenig zu, redet kaum zu den Gesprächspartnern
- 0 = hört gar nicht zu, beteiligt sich gar nicht am Gespräch

Ad 3.) Die Bewertung der Gesprächsfähigkeit kann als Punktwert wie folgt beurteilt werden:

- 5 = jederzeit angemessen, einprägsam und originell
- 4 = klar, anschaulich und lebendig
- 3 = verständlich und flüssig
- 2 = einigermaßen verständlich
- 1 = gerade noch verständlich
- 0 = völlig unverständlich

Ad 4.) Die Bewertung der Überzeugungskraft kann als Punktwert wie folgt beurteilt werden:

- 5 = in jeder Hinsicht überzeugend begründet, Blick für das Wesentliche im Fortschritt der Debatte
- 4 = alles gut begründet, Gründe gut gewichtet
- 3 = teils schwache, teils starke Gründe
- 2 = Position teilweise begründet, viele Gründe eher schwach
- 1 = fast nur Behauptungen, Position kaum begründet
- 0 = Position völlig unklar, keine Begründungen

Jedes Kriterium wird auf einer sechsstufigen Likertskala beurteilt („Intensitätsanalyse“ Mayring 2022: 15). Die Beurteilung auf Grundlage von Videomaterial hat den Vorteil, dass je nach Bedarf gestoppt oder zurückgespult werden kann. Für die Bewertung kann mehr Zeit eingeräumt und genommen werden. Die Auswahl der Finaldebatten wurde nach zeitlicher Nähe der Veröffentlichung getroffen. Jede Debatte ist eine Wettbewerbsdebatte im zeitlichen Umfang von 24 Minuten. Diese Finaldebatten stellen Anker/Benchmarks für die Kodierung der Debatten in der Intervention dar.

Zweiter Schritt: Die Debatten an zwei nicht-gymnasialen Schulen von 28 Proband:innen wurden von drei Rater:innen im Klassenraum beobachtet. Alle Rater:innen erhielten vorab eine Schulung der Landestrainer für Jugend debattiert. Für jede Debatte mussten die Rater:innen vier Schüler:innen gleichzeitig beobachten. Leider durften keine Videos für die Analyse erzeugt werden. Somit lagen insgesamt sieben Debatten aus der Interventionsgruppe

zur Analyse vor. Das ist auch beim Wettbewerbsformat *JD* der Fall. Damit das Raten zeitgleich funktioniert, wird das Beurteilungsblatt über Excel in Spalten formatiert. Somit erhalten die Rater:innen eine Tabelle zum Eintragen und müssen zudem den groben Verlauf der Debatte skizzieren.

Beim Bewerten selbst darf es zu keiner Abstimmung unter den Rater:innen kommen. Nach den Debatten im Wettbewerbsformat wurden die Ratings von einem Lehrstuhlmitarbeiter eingesammelt und aufbereitet.

Dritter Schritt: Die Bewertungen werden in einer Excel-Tabelle zusammengetragen. Sofern ein Kriterium mindestens zwei Bewertungsstufen zu den anderen Rater:innen unterschiedlich bewertet wurde, wurde dies vermerkt und die Bewertung des ausgebildeten Jurors für *JD* zählt stärker. Dieses Szenario trat allerdings nicht ein. Die Bewertungen bewegten sich nicht mehr als eine Stufe auseinander.

Vierter Schritt: Diese Rohtabelle mit den Sekundärdaten wurde dem Statistikteam für die weitere Datenanalyse übergeben. Insgesamt konnten neun Debatten mit 36 Schüler:innen analysiert werden<sup>13</sup>, davon waren sieben Debatten in den Interventionsgruppen und zwei Debatten als Benchmark aus dem Finalrunden des Wettbewerbs *JD* ermittelt worden.

### 3.5.4 Daten der Reflexionssitzungen erheben und aufbereiten

Erster Schritt: Die Coaches dokumentierten die Unterrichtsstunden in einem Forschungstagebuch, was jedem Coach zur Verfügung gestellt wurde.

Zweiter Schritt: Nach den Unterrichtsstunden notierten sich die Coaches Antworten zu folgenden drei Leitfragen:

- Was ist gut gelaufen und warum? (Item 1)
- Was ist nicht gut gelaufen und warum?, Wie kann das in der nächsten Stunde geändert werden? (Item 2)
- Was war für dich überraschend in der Interventionsstunde? (Item 3)

Dritter Schritt: Die Coaches trafen sich einmal wöchentlich, um aus allen Interventionsgruppen die Eindrücke zur Unterrichtsreihe Debattieren und

---

<sup>13</sup> Geplant war eine Debattenanalyse von allen Interventionsgruppen, dies konnte aufgrund einer Corona-Erkrankung eines dafür zuständigen Mitarbeiters nicht mehr zeitlich durchgeführt werden.

Erörtern zu sammeln. Jeder Coach trug dazu zunächst die subjektiven Wahrnehmungen in einem digitalen Dokument ein. Die Coaches arbeiteten mit einem Etherpad über einen Moodle-Kurs, der nur für das am Forschungsprojekt Beteiligten zugänglich ist.

Vierter Schritt: Die Coaches teilten in der Reflexionssitzung ihre Eindrücke den anderen mit. Ein:e Moderator:in führt durch die Sitzung und fasste die Ergebnisse zusammen. Daraufhin wurde ermittelt, was für zukünftige Zyklen beibehalten oder verworfen wird. Materialien, Folien und Übungen wurden auf Wiederverwendung für zukünftige Projektzyklen in den Sitzungen geprüft. Sofern Übungen besonders gut funktionierten, wurden diese auch verstärkt im weiteren Zyklus eingesetzt. Fehlten Materialien für die individuelle Unterstützung der Schüler:innen mithilfe des Lernbüfets, wurden diese am Ende der Woche für die Folgewoche erstellt. Diese kleinen Adaptionen waren nur im ersten Interventionszyklus möglich, da nach dem Treatmentwechsel aufgrund der Vergleichbarkeit die Abfolge und der Einsatz von Materialien und Übungen beibehalten werden musste.

Fünfter Schritt: Die Zusammenfassung der Reflexionssitzung wurde in einem Videoblog (Vlog) wöchentlich festgehalten.

Sechster Schritt: Die Gespräche der Vlogs sowie die Einträge der Coaches wurden in einer Excel-Tabelle auf Grundlage der drei Leitfragen zusammengefasst und für die Analyse bereitgestellt. Der Analyse standen zwölf Videos, eine Excel-Tabelle mit den Zusammenfassungen der Coaches zu den drei Leitfragen sowie die wöchentlichen Reflexionen aller Unterrichtsstunden in zwanzig Lerngruppen (jede Klasse wurde randomisiert geteilt) sowohl für die Reihe *Debattieren* als auch für die Treatment-Reihe *Erörtern* zur Verfügung. Das sind folglich 120 Reflexionen der Coaches.

### 3.5.5 Daten der Feedbackbögen erheben und aufbereiten

Erster Schritt: Der Feedbackbogen wurde nach dem Projekt und nach der Follow-up-Testung den Proband:innen, die an der Intervention teilnahmen, digital über Gorilla.Sc. zum Ausfüllen gegeben. Insgesamt konnten Feedbacks von 238 Interventionsschüler:innen eingeholt werden. Eine Klasse konnte zeitlich nicht den Feedbackbogen am Ende ausfüllen. Somit liegen Feedbacks von neun Klassen vor.

Zweiter Schritt: Die Feedbacks der einzelnen Klassen wurden als Datensatz von Gorilla.Sc als Excel-Datei exportiert und mit allen Lerngruppen zusammengeführt. So entstand eine Rohdatentabelle für die Analyse.

Dritter Schritt: Die Datenaufbereitung erfolgte mit 17 Items (s. Anhang) durch eine „deduktive Kategoriendefinition“ (Mayring 2010: 83). Nur die drei offenen Antwortmöglichkeiten in den Fragebögen mussten einer „induktiven Kategoriendefinition“ (ebd.) folgen. Für diese Antworten wurden Subkategorien mit inhaltsähnlichen Antworten gebildet. Einige Schüler:innen ließen die offene Antwortformate auch aus, nicht immer wurde das dafür vorgesehene Antwortfeld ausgefüllt. Bei den anderen Antwortformaten musste jedoch immer ausgefüllt werden. Die Gorilla-Software konnte bei der Befragung so arbeiten, dass die:der User:in erst auf die weiteren Fragen gelangt, wenn die anderen Fragen ausgefüllt sind. Das ist für die Datenerhebung ein immenser Vorteil gegenüber einer Paper-Pencil-Befragung, in der solch eine Überprüfung fehlt oder auch Antworten in der Mitte einer Skala angekreuzt werden können.

Vierter Schritt: Die nun aufbereitete Excel-Tabelle mit den Feedbacks konnte für die weitere Analyse weitergeben und genutzt werden.

## 3.6 Datenauswertung der einzelnen Testinstrumente

### 3.6.1 Schreibprozess- und -produktanalysieren

Erster Schritt: Die Rohdatentabelle mit den Sekundärdaten aus den Schreibprozessen und -produkten lag der weiteren Analyse vor. Zunächst erfolgte die deskriptive Statistik (Rost 2007: 48). Zu den unter Kapitel 3.5.2 beschriebenen Kriterien werden die Mittelwerte mit Standardabweichung gebildet. „Die ‚Standardabweichung‘ (auch ‚Streuung‘ genannt, abgekürzt ‚S‘ oder auch ‚s‘, in Zeitschriften auch ‚SD‘) ist ein statistischer Kennwert, der über die Variabilität von Messwerten informiert“ (ebd.). Diese Berechnung wurde für alle vier Messzeitpunkte sowohl für die Interventions- als auch für die Kontrollgruppe durchgeführt. Zudem wurde eine Varianzanalyse durchgeführt. Die Varianzanalyse, ANOVA-Auswertung, stellt somit dar, welche Gruppen sich voneinander unterscheiden und wie groß der Unterschied in der Grundgesamtheit ist.

Die Varianzanalyse (*analysis of variance*, abgekürzt ANOVA) ist vermutlich das in der Experimentalforschung am häufigsten eingesetzte statistische Prüfverfahren, nicht zuletzt auch deshalb, weil sie auf bestimmte Voraussetzungsverletzungen wie Abweichung von der Normalverteilung und Varianzheterogenität, auch in Kombination, erstaunlich unempfindlich reagiert, so lange gleiche Zellhäufigkeiten vorliegen (Rost 2007: 188).

Zweiter Schritt: Die deskriptive Statistik wurde tabellarisch zusammengefasst (s. Kap. 4.2).

Dritter Schritt: Schüler:innen, die entweder nichts abgaben oder deren Texte nicht messbar waren gelten als „nicht adäquat“ und werden ermittelt.

Vierter Schritt: Die Prozessdaten wurden genauer analysiert, indem die Variablen *Anzahl der Wörter*, *Zeit im Schreibplan*, *Zeit im Schreibfeld*, *Anzahl der Switches zwischen Schreibplan und Schreibfeld* auf signifikante Verbesserungen hin zweiseitig geprüft wurden. Zweiseitige Signifikanztests bedeuten, dass beide Variablen in der Grundgesamtheit nicht miteinander korrelieren. Der Wert 0,000 gibt beispielsweise an, dass auch in der Grundgesamtheit eine Korrelation vorliegt:

Gelangt der Forscher aufgrund seiner statistischen Analysen zu dem Schluss, dass die beobachteten Unterschiede zwischen seinen untersuchten Gruppen nur eine geringe Zufallswahrscheinlichkeit haben (der errechnete p-Wert beträgt  $p = 0.048$  oder vielleicht  $p = 0.009$ , d.h., er ist kleiner als 5 % oder vielleicht kleiner als 1 %), hat er hinreichend Anlass, seine Nullhypothese  $H_0$  zurückzuweisen [...]. Je kleiner die Stichprobe gewählt wird, desto mehr wächst die Wahrscheinlichkeit, in die  $\beta$ -Fehler-Falle zu tappen (Rost 2007: 83).

Fünfter Schritt: Es wurde zudem die Veränderung des Gesamteindrucks vom Testzeitpunkt 1 (Pretest) zu Testzeitpunkt 2 (Zwischentest) sowie vom Testzeitpunkt 2 zu Testzeitpunkt 3 (Posttest) und vom Testzeitpunkt 3 (Posttest) zu Testzeitpunkt 4 (Follow-up-Test) ermittelt. Regressionsberechnungen wurden durchgeführt, um die Güte des Modells sowie die Signifikanz der Ergebnisse zu testen. Das Ziel war es, mehrere Variablen gleichzeitig zu untersuchen, um den Schätzwert für die abhängige Variable zu berechnen. Als abhängige Variable wurde der Gesamteindruck der Texte zu verschiedenen Testzeitpunkten gewählt. Das Ergebnis 0 zeigt keinen Zusammenhang und der Wert 1 einen perfekten Zusammenhang an. Ergebnisse unter 0,3 gelten als weniger bedeutsam und über 0,8 als sehr bedeutsam. Somit wurden deskriptive Berechnungen um parametrische ergänzt.

Sechster Schritt: Zudem wurden drei Fallschüler:innen, die als *struggling writers* (Bewertung in der Kategorie Gesamteindruck  $\leq 1$ ) kategorisiert waren, in ihrer Schreibentwicklung während des Schreibprojekts genauer betrachtet. Dieser Teil der Analyse ist als qualitativ einzustufen, um zu den oben erläuterten Berechnungen die Entwicklung von Schüler:innen an Nicht-Gymnasien

im Laufe der Intervention zu veranschaulichen. Analysiert wurden die Variablen *Gesamteindruck*, *Sprachpragmatik*, *Sprachsystematik*, *Zeit im Schreibplan*, *Zeit im Schreibfeld*, *Anzahl der Switches von Textfeld zu Schreibplan* sowie die Anzahl der Wörter des Textes zu vier Messzeitpunkten. Dies ist ein Auszug deskriptiver Berechnungen. Der Vergleich dieser Ergebnisse zu den vier Messzeitpunkten wird zudem anhand der deskriptiven Datengrundlage beschrieben.

### 3.6.2 Debattierdaten analysieren

Erster Schritt: Nach Erhalt der Excel-Roh-tabelle wurde zunächst pro Kriterium und Proband:in der Mittelwert der drei Rater:innen gebildet (s. Kap. 3.5.3). Von 36 Schüler:innen lagen Ergebnisse aus den Debatten vor.

Zweiter Schritt: Anschließend wurde aus den Mittelwerten ein Gesamtwert addiert. Dieser stellt eine der sechs möglichen Kompetenzstufen des Debattierens dar:

- 20 - 17 Punkte = sehr stark, Ausführung ausgezeichnet
- 16 - 13 Punkte = stark, Ausführung überdurchschnittlich
- 12 - 09 Punkte = Form getroffen, Ausführung ansprechend
- 08 - 05 Punkte = Form/Regeln eingehalten, Ausführung mit Schwächen
- 04 - 01 Punkte = schwach, Form „Debatte“ verfehlt
- 0 Punkte = sehr schwach, Form „Debatte“ völlig verfehlt.

Dritter Schritt: Die Kategorienbewertungen der Interventionsgruppe und der Kontrollgruppe wurden separiert und zu einem Mittelwert, inklusive der Standardabweichung, zusammengefasst. Somit konnten die Mittelwerte und jeweiligen Standardabweichungen zu den Kategorien *Sachkenntnis*, *Ausdrucksfähigkeit*, *Gesprächsfähigkeit* und *Überzeugungskraft* aller einzelner teilgenommenen Proband:innen der Stichprobe sowie in den Gruppen Kontrollgruppe (Benchmarkgruppe, n = 8) und Interventionsgruppe (n = 28) kontrastiv gegenübergestellt werden (s. Kap. 4.1). Die Analyse der Debattierdaten wird der deskriptiven Statistik zugeordnet (Rost 2007: 48).

### 3.6.3 Reflexionsdaten der Coaches analysieren

Erster Schritt: Für die Analyse lagen von jedem Coach digitale Reflexionen in Form von digitalen Feldnotizen (Döring & Bortz, 2016: 331, 340) zu drei

Fragestellungen (s. unten) vor. Sieben Coaches reflektierten nach den Interventionsstunden am Ende der Woche über ihre Stunden – drei Coaches reflektierten das Erörterungstraining und vier Coaches das Debattiertraining. Damit die Erinnerungen zeitlich nah am Unterrichtsgeschehen waren, erhielten alle Coaches vor Projektbeginn ein analoges Feldtagebuch, um auch schon Einträge nach den Stunden zu den drei Fragen (Item 1, 2 und 3) vornehmen zu können:

- Was ist gut gelaufen und warum? (Item 1),
- Was ist nicht gut gelaufen und warum?, Wie kann das in der nächsten Stunde geändert werden? (Item 2) sowie
- Was war für dich überraschend in der Interventionsstunde? (Item 3)

Zweiter Schritt: Die von jedem Coach verfassten digitalen Feldnotizen wurden nach mehreren Teilschritten (s. Kap. 3.5.4, 4.4) zu Reflexionsprotokollen zusammengeführt. Es folgten pro Phase und in jeder Interventionsreihe eine Inhaltsanalyse (Mayring, 2022). Diese Reflexionsprotokolle wurden qualitativ inhaltlich analysiert (Mayring, 2022). Die Ergebnisse werden in Kapitel 4.3 dargestellt.

Dritter Schritt: Zudem wurden für die wissenschaftliche Dokumentation und erweiterte Verwendung für die Schulpraxis 12 Vlogs (Videotagebücher) erstellt, die einmal wöchentlich während der Interventionszeit im Längsschnitt die Unterrichtsreihen *Debattieren* und *Erörtern* reflektierten und die Zusammenfassung der digitalen Wochenreflexionen nach Interventionsende darstellten. Diese wurden nicht weiter ausgewertet, sondern als Ergänzung zu den erstellten und nach der Intervention adaptierten Unterrichtsmaterialien auf einer offenen Fortbildungsseite für Lehrende und Studierende hochgeladen (s. Kap. 5.3).

### 3.6.4 Daten der Feedbackbögen analysieren

Erster Schritt: Die Antworten der Feedbackbögen (s. Anhang und Kap. 3.5.5) von 238 Schüler:innen mit 20 Items wurden als Mittelwert, inklusive Standardabweichung, berechnet.

Zweiter Schritt: Pro Item wurde für die 17 geschlossenen Fragen der Mittelwert mit Standardabweichung als deskriptive Statistik berechnet.

Dritter Schritt: Die drei offenen Fragen wurden inhaltsanalytisch kodiert und zusammengefasst. Die Zahl der Antworten zu den eruierten Subkategorien wurden berechnet.

Somit gehört die Analyse der Feedbackbögen der deskriptiven Statistik an (Hug & Poscheschnik, 2020: 111).



# 4 Ergebnisse

---

*„Das routinemäßige Festhalten an traditionellen Signifikanzniveaus ist durch nichts, aber durch gar nichts, schon gar nicht durch den blöden Hinweis ‚das machen doch alle so‘ zu rechtfertigen und zeugt von herrlich vollendeter Gedankenlosigkeit.“*

(ROST 2007: 210)

Im *vierten Kapitel* folgen die zentralen Ergebnisse aus den Teilbereichen *Debattieren* sowie dem *schriftlichen Erörtern*. Es ist dabei zu berücksichtigen, dass die Studie eine Pilotierung mit einer kleinen Stichprobe ist. Ergebnisse können daher aus der Forschendenperspektive nur Tendenzen aufzeigen, die in weiteren Studien untermauert werden müssten. Für die Lehrkräfte bieten diese empirischen Ergebnisse, die empirisch ausgewerteten Reihenentwicklungen sowie die mehrzyklischen Materialerstellungen eine erste Orientierung für den prüfungsvorbereitenden Deutschunterricht, da bisher keine Forschungsdaten zu dialektischen Erörterungen und die Förderung dieser in Deutschland vorliegen.

## 4.1 Zentrale Ergebnisse aus dem Untersuchungsbereich *Debattieren*

Die<sup>14</sup> folgende Tabelle fasst die Ergebnisse, aufgeteilt in Benchmarkgruppe (n = 8) mit den Schüler:innen der Finalrunden von JD der Altersgruppe I sowie in Interventionsgruppe (n = 28) mit Schüler:innen von Nicht-Gymnasien am Ende des Debattiertrainings, zusammen. Somit liegt eine Stichprobe von 36 Schüler:innen vor. Alle Ratings wurden als Triplerating von je einer Lehrkraft und zwei universitären Mitarbeitenden durchgeführt. Für das Rating lag den Rater:innen das Kodiermanual nach Jugend debattiert vor (s. Kap. 2.3.2). Alle

---

<sup>14</sup> Lucas Deutzmann und Sara Risse arbeiteten an diesem Kapitel mit, welches teilweise aus dem unveröffentlichten Ministeriumsbericht stammt (Giera/Risse/Deutzmann 2022: 21–22).

Rater:innen wurden vorab mithilfe von videografierten Finaldebatten der Altersstufe I (ab 8. Klasse) dieses Bundeswettbewerbs geschult.

**Tabelle 20:** Vergleich der Mittelwerte (Debattenratings) zwischen der Gruppe der Finalteilnehmer:innen und der Interventionsgruppe

<b>Anzahl der Teilnehmer:innen gesamt</b> n = 36		
<b>Anzahl TN Benchmark (BM)</b> n = 8		
<b>Anzahl TN Interventionsgruppe (IG)</b> n = 28		
	<b>BM</b>	<b>IG</b>
M SA (SD)	4,08 (0,36)	3,52 (0,94)
M GE (SD)	4,01 (0,49)	3,56 (0,81)
M AU (SD)	4,06 (0,45)	3,62 (0,80)
M UE (SD)	3,99 (0,44)	3,65 (0,78)
M gesamt (SD)	15,91 (1,73)	14,69 (3,12)
M Stufe (SD)	5,5 (0,5)	4,96 (0,96)

Anmerkungen: SA = Sachkenntnis, GE = Gesprächsfähigkeit, AU = Ausdrucksvermögen, UE = Überzeugungskraft; MIN = Stufe 1 (verfehlte Debatte) bis MAX = Stufe 6 (ausgezeichnete Ausführung der Debatte)

Im Bereich der Sachkenntnis (SA) erreichte die Benchmarkgruppe einen Mittelwert von  $M = 4,08$  ( $SD = 0,36$ ) und die Interventionsgruppe von  $M = 3,52$  ( $SD = 0,94$ ). Im Bereich der Gesprächsfähigkeit (GE) erlangte die Benchmarkgruppe einen Mittelwert von  $M = 4,01$  ( $SD = 0,49$ ), die Interventionsgruppe hingegen einen Mittelwert von  $M = 3,56$  ( $SD = 0,81$ ). Das Ausdrucksvermögen (AU) konnte bei der Benchmarkgruppe mit durchschnittlich mit  $M = 4,06$  ( $SD = 0,45$ ) bewertet werden, die Interventionsgruppe erreichte einen Mittelwert von  $M = 3,62$  ( $SD = 0,80$ ). Die Benchmarkgruppe konnte im Bereich der Überzeugungskraft einen Mittelwert von  $M = 3,99$  ( $SD = 0,44$ ) erzielen, die Interventionsgruppe erreichte einen Mittelwert von  $M = 3,65$  ( $SD = 0,78$ ). Werden alle vier Teilkompetenzen zusammengerechnet, konnte die Benchmarkgruppe 15,91 Punkte erreichen ( $SD = 1,73$ ), die Interventionsgruppe einen Gesamtwert von 14,69 ( $SD = 3,12$ ). Somit lagen die Debatten der Benchmarkgruppe auf Stufe 5,5 ( $SD = 0,5$ ) und erzielten damit eine ausgezeichnete Debattenbewertung (MIN/Stufe 1 = verfehlte Debatte bis MAX/Stufe 6 ausgezeichnete Debatte). Die Interventionsgruppe erzielte eine Bewertung auf Stufe 4,96 ( $SD = 0,96$ ). Dies stellt somit eine überdurchschnittlich gute Debatte dar. Alle Gruppenunterschiede sind in diesem

**Tabelle 21:** Mittelwerte der Debattenratings für alle Teilnehmer:innen der Stichprobe (n =36) (Giera/Risse/Deutzmann 2022: 21)

Lerngruppe	Debattenfrage <sup>1</sup>	Position	Schüler:innen	MW SA <sup>2</sup>	MW GE <sup>3</sup>	MW AU <sup>4</sup>	MW UE <sup>5</sup>	MW GES <sup>6</sup>	Stufe <sup>7</sup>
L1	1	BM <sup>8</sup> _Pro_1	1	3,66	3,38	3,36	3,29	13,00	5
		BM_Con_1	2	5,00	4,71	4,70	4,56	18,00	6
		BM_Pro_2	3	3,66	3,95	4,05	3,97	16,00	5
L2	2	BM_Con_2	4	4,33	4,04	4,12	4,1	16,33	6
		BM_Pro_1	5	4,00	4,00	4,18	4,14	16,66	6
		BM_Con_1	6	5,00	4,71	4,61	4,55	18,00	6
		BM_Pro_2	7	3,66	3,80	3,86	3,68	14,66	5
L3	3	BM_Con_2	8	3,33	3,47	3,61	3,62	14,66	5
		IG <sup>9</sup> _Pro_1	9	2,00	2,57	2,68	2,88	12,00	4
		IG_Con_1	10	2,00	2,71	2,79	2,83	11,66	4
L4	4	IG_Pro_2	11	4,66	4,66	4,75	4,73	19,00	6
		IG_Con_2	12	4,66	4,66	4,48	4,52	18,00	6
		IG_Pro_1	13	4,66	4,52	4,47	4,44	17,66	6
L5	5	IG_Con_1	14	4,66	4,38	4,36	4,36	17,33	6
		IG_Pro_2	15	4,66	4,38	4,36	4,36	17,33	6
		IG_Con_2	16	4,66	4,23	4,26	4,27	17,00	6
L6	6	IG_Pro_1	17	4,00	4,28	4,48	4,45	18,00	6
		IG_Con_1	18	4,33	4,47	4,43	4,41	17,66	6
		IG_Pro_2	19	4,33	4,19	4,32	4,38	17,66	6
L7	7	IG_Con_2	20	3,00	3,42	3,67	3,74	15,33	5
		IG_Pro_1	21	4,33	4,19	4,41	4,32	17,33	6
		IG_Con_1	22	4,33	4,19	4,13	4,11	16,33	5
L8	8	IG_Pro_2	23	3,33	3,47	3,70	3,7	15,00	5
		IG_Con_2	24	4,33	4,04	4,12	4,1	16,33	5
		IG_Pro_1	25	2,66	2,23	2,08	2,06	8,00	3
L9	9	IG_Con_1	26	2,66	3,09	3,34	3,47	14,33	5
		IG_Pro_2	27	3,00	2,71	2,51	2,48	9,66	4
		IG_Con_2	28	3,33	3,47	3,70	3,83	15,66	5
L10	10	IG_Pro_1	29	3,33	3,19	3,13	3,11	12,33	4
		IG_Con_1	30	3,00	3,00	3,00	3,06	12,33	4
		IG_Pro_2	31	3,33	3,61	3,54	3,63	14,66	5
L11	11	IG_Con_2	32	2,66	2,80	2,95	2,96	12,00	4
		IG_Pro_1	33	3,66	3,80	3,86	3,88	15,66	5
		IG_Con_1	34	2,33	2,76	2,82	2,99	12,33	4
L12	12	IG_Pro_2	35	3,00	3,14	3,28	3,22	13,00	5
		IG_Con_2	36	1,66	1,66	1,84	1,87	7,66	3

**Anmerkungen:**

<sup>1</sup>1 = Soll die Optionspflicht für Mehrfachstaatsangehörige wieder eingeführt werden?

2 = Soll für Minderjährige der Zugang zu Lasertagaren verboten werden?

3 = Sollte die Schulpflicht aufgehoben werden?

4 = Sollten Schönheits-OP verboten werden?

5 = Sollten Handys an Schulen verboten werden?

6 = Sollte man Fast Fashion kaufen?

7 = Sollten bestimmte Substanzen im Sport erlaubt werden?

8 = Sollen die Corona-Maßnahmen im Frühjahr abgeschafft werden?

9 = Sollen weitere amerikanische Kampffljets nach Deutschland geflogen werden?

<sup>2</sup>Mittelwert "Sachkenntnis" MIN 1/MAX 6 (3 Ratings).

<sup>3</sup>Mittelwert "Gesprächsfähigkeit" MIN 1/MAX 6 (3 Ratings).

<sup>4</sup>Mittelwert "Ausdrucksfähigkeit" MIN 1/MAX 6 (3 Ratings).

<sup>5</sup>Mittelwert "Überzeugungskraft" MIN 1/MAX 6 (3 Ratings).

<sup>6</sup>Mittelwert gesamt MIN 1/MAX 20 (3 Ratings).

<sup>7</sup>Punktzahl basierend auf "Mittelwert gesamt".

Stufe 1 = 0 P. sehr schwach, Form "Debatte" völlig verfehlt.

Stufe 2 = 4-1 P. schwach, Form "Debatte" verfehlt.

Stufe 3 = 8-5 P. Form/Regeln eingehalten, Ausführung mit Schwächen.


Stufe 4 = 12-9 P. Form getroffen Ausführung ansprechend.


Stufe 5 = 16-13 P. stark, Ausführung überdurchschnittlich.

Stufe 6 = 20-17 P. sehr stark, Ausführung ausgezeichnet.

<sup>8</sup>Benchmark Finaldebatte (gleiche Rater wie bei IG).

<sup>9</sup>Schüler:in aus der Interventionsgruppe.

 = Benchmark Finaldebatte.

 = Schüler:innen aus zwei Interventionsgruppen (Nicht-Gymnasien).

Zusammenhang nicht signifikant. Das bedeutet, dass die Interventionsgruppen an Nicht-Gymnasien die gymnasiale Kontrollgruppe (Benchmarkgruppe) leistungsmäßig zwar nicht einholten, aber schon nach kurzer Zeit Debattierleistungen im überdurchschnittlichen Niveau erbrachten.

Die anschließende Tabelle stellt alle Ergebnisse der Ratings für alle Teilnehmenden noch einmal genauer gegenüber. Aus dieser Tabelle lässt sich entnehmen, dass jede Vierergruppe eine andere Streitfrage debattierte. Nicht alle Schüler:innen in der Finalrunde von JD haben Stufe 6 und damit die höchste Debattenbewertung erreicht. In der Gesamtbewertung sind Stufe fünf bis sechs vertreten. So konnten auch in der Interventionsgruppe Unterschiede in der Debattierleistung festgestellt werden.

Von Stufe drei bis sechs wurden Debattierkompetenzen beurteilt. Somit sind die Debattierleistungen in der Benchmarkgruppe sehr homogen, während die Streuung der mittleren Debattierkompetenz in der Interventionsgruppe höher ist und somit leistungsheterogen ausfällt.

## 4.2 Zentrale Ergebnisse aus dem Untersuchungsbereich *Schriftliches Erörtern*

Die folgende Tabelle mit der deskriptiven Statistik zeigt die Ergebnisse der holistischen und analytischen Textratings aller Teilnehmer:innen beim Verfassen dialektischer Erörterungen an. Es wurden vier Testzeitpunkte (Screenings) angesetzt, um das Schreibverhalten der Schüler:innen im Prozess und als Produkt zu analysieren. Der Gesamteindruck wird dem holistischen Textrating und die Skalen Sprachsystematik und -pragmatik dem analytischen Textrating zugeordnet. Zudem konnte aufgrund des digitalen Schreibens in der Software *Gorilla.Sc* (s. Kap. 3.1.4) die Schreibzeit im digitalen Schreibfeld, im digitalen Schreibplan, die Wechsel (switches) zwischen diesen zwei Fenstern sowie die Anzahl der Wörter im Schreibfeld erhoben werden, um auch den Schreibprozess abbilden zu können.

In den folgenden Teilkapiteln werden die Ergebnisse, die in der folgenden Tabelle zu sehen sind, vertieft und zusätzlich durch Abbildungen visualisiert. Nachdem zunächst die Treatmentgruppen DE und ED sowie die Kontrollgruppe in ihren Ergebnissen gegenübergestellt werden, folgen drei Fallbeispiele. Es sind drei Schüler:innen, die eine besonders geringe Schreibkompetenz im Pretest aufweisen. Ihre Entwicklungen sollen beispielhaft mithilfe der erstellten Erörterungstexte erläutert werden.

**Tabelle 22:** Deskriptive Statistik für die holistischen und analytischen Textratings aller Teilnehmer:innen (schriftliche Erörterung) (Giera/Risse/Deutzmann 2022: 23)

Messzeitpunkt	TP <sub>1</sub> Pre-Test n = 270 n <sub>IG</sub> = 177 n = 89 n = 88	TP <sub>2</sub> Zwischen-Test n = 279 n <sub>IG</sub> = 189 n = 8 n = 77	TP <sub>3</sub> Post-Test n = 263 n <sub>IG</sub> = 175 n = 7 n = 77	TP <sub>4</sub> Follow-up-Test n = 257 <sup>2</sup> n <sub>IG</sub> = 180 n = 10 n = 91
Teilnehmer:innen gesamt				
Anzahl IG und KG gesamt	n <sub>IG</sub> = 177 n = 89 n = 88	n <sub>IG</sub> = 189 n = 8 n = 77	n <sub>IG</sub> = 175 n = 7 n = 77	n <sub>IG</sub> = 180 n = 10 n = 91
Versuchsgruppe	IG <sup>1</sup>	IG ED <sup>2</sup>	IG ED <sup>3</sup>	IG ED <sup>4</sup>
Anzahl nicht adäquate/fehlende Texte	n = 89	n = 10	n = 6	n = 11
Anzahl adäquater Texte	n = 88	n = 97	n = 85	n = 91
Mittelwert (Standardabweichung)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Gesamteindruck <sup>4</sup>	1,59 (0,69) 2,55 (1,24)	2,56 (0,91) 3,39 (0,83)	2,71 (0,75) 3,42 (0,74)	2,50 (0,97) 3,05 (1,09)
Sprachsystematik <sup>5</sup>	3,00 (1,13) 1,88 (0,80)	2,48 (0,90) 3,32 (0,94)	2,73 (0,86) 3,44 (0,74)	2,51 (0,94) 2,85 (1,04)
Sprechpragmatik <sup>6</sup>	2,29 (0,90) 1,12 (0,88)	2,82 (0,97) 3,14 (0,89)	3,12 (0,84) 3,28 (0,80)	2,53 (0,99) 2,63 (1,02)
Anzahl Wörter (Text)	158 (98) 136 (85)	282 (173) 234 (173)	299 (134) 276 (151)	248 (155) 230 (151)
Anzahl Wörter (Schreibplan)	118 (114) 118 (114)	211 (113) 211 (149)	221 (115) 221 (115)	175 (101) 175 (101)
Zeit (im Schreibfeld, ms)	572.117 (307.322) 938.840 (540.630)	1.191.414 (571.515) 1.078.564 (593.417)	1.291.146 (648.310) 1.251 (10,80)	1.067.720,00 1.127.506,00
Zeit (im Schreibfeld; min)	9,53 (5,12) 15,64 (9,01)	19,85 (9,52) 17,97 (8,89)	21,59 (10,42) 21,51 (10,80)	17,79 (11,43) 18,79 (11,3)
Zeit (im Schreibplan; ms)	904.482 (448.255) 835.714 (599.804)	1.470.452 (835.917) 1.419.020 (723.266)	1.860.810 (937.804) 1.860.810 (937.804)	1.553.852 1.289.758
Zeit (im Schreibplan; min)	15,07 (7,47) 13,92 (9,99)	24,50 (13,93) 23,65 (12,05)	26,37 (14,55) 22,66 (13,29)	15,53 (8,52) 21,9 (17,44)
Anzahl Wechsel Schreibfeld- und plan	8 (7) 9 (9)	17 (12) 21 (12)	19 (10) 19 (11)	17 (12) 16 (11)

Anmerkungen:

<sup>1</sup>Ohne nicht adäquate/fehlende Texte (nicht erfüllte Schreibaufgabe oder weniger als zwei Sätze).

<sup>2</sup>Drei Teilnehmer:innen konnten keiner Versuchsgruppe zugeordnet werden.

<sup>3</sup>Interventionsgruppe.

<sup>4</sup>Kontrollgruppe.

<sup>5</sup>Erstes Treatment = schriftliches Erörtern.

<sup>6</sup>M/N I/MAX 5 (IMOSS; holistisches Textrating, 5 Stufen) Cohens Kappa .828.

Stufe 1 = "kaum berücksichtigt".

Stufe 2 = "nur in geringem Umfang berücksichtigt".

Stufe 3 = "häufig, aber nicht immer berücksichtigt".

Stufe 4 = "meistens berücksichtigt".

Stufe 5 = "immer und konsequent berücksichtigt".

<sup>7</sup>M/N I/MAX 5 (IMOSS; analytisches Textrating, 4 Items) Cohens Kappa .700.

Item 1 = "Satzbau", Item 2 = "Grammatik", Item 3 = "Rechtschreibung", Item 4 = "Zielsetzung".

<sup>8</sup>M/N I/MAX 5 (IMOSS; analytisches Textrating, 5 Items) Cohens Kappa .727.

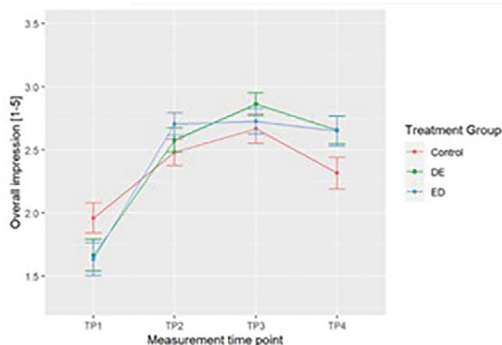
Item 1 = "inhaltliche Gestaltung", Item 2 = "Textaufbau", Item 3 = "Textkohärenz", Item 4 = "Adressatenorientierung/Sil", Item 5 = "Wortwahl/Wortschatz".

### 4.2.1 Anzahl nicht adäquater/fehlender Texte

Bei<sup>15</sup> Betrachtung aller vier Erhebungszeitpunkte ist zunächst auffällig, dass die Zahl derjenigen Texte, welche entweder im Bereich der Textqualität (Schreibaufgabe nicht erfüllt) oder der Textquantität (weniger als zwei Sätze) die Mindestanforderungen an das Textrating nicht erfüllen und somit nicht in die gewertete Stichprobe aufgenommen werden konnten, nach dem ersten Zeitpunkt deutlich abnimmt. Beträgt der Gesamtwert der als fehlend eingestuften Texte bei der ersten Datenerhebung noch insgesamt 130 Teilnehmer:innen, so sinkt diese Zahl im Zwischen- (31), Post- (25) und im Follow-up-Test (37) auf einen jeweils deutlich niedrigeren Wert. Wenn ein Text als nicht adäquat eingestuft wurde, wurde eine 8 (failed) codiert.

### 4.2.2 Gesamteindruck, Sprachsystematik und Sprachpragmatik

Die die folgende Grafik zeigt eine stetige Verbesserung der holistischen (Gesamteindruck) und analytischen Textqualität (Sprachsystematik und Sprachpragmatik) im Mittelwert in allen Versuchsgruppen zwischen TP<sub>1</sub> und TP<sub>3</sub>. Die größte Verbesserung zeigt sich in diesem Kontext zwischen TP<sub>1</sub> und TP<sub>2</sub> bei der Gruppe ED. Im Vergleich zu TP<sub>3</sub> sinkt der durchschnittliche Wert der Textqualität hinsichtlich sprachsystematischer und sprachpragmatischer Gesichtspunkte leicht in allen Versuchsgruppen in TP<sub>4</sub> (acht Wochen nach dem Ende von TP<sub>3</sub>).

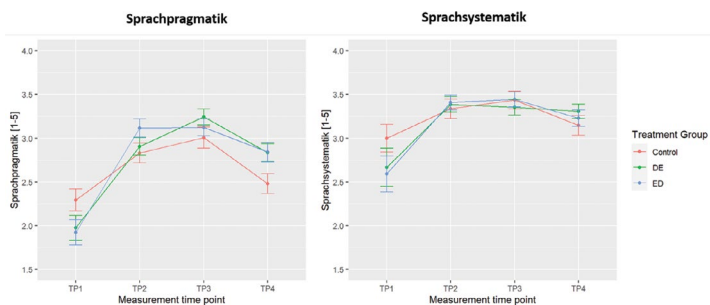


**Abbildung 13:** Beurteilung des Gesamteindrucks der Erörterungstexte nach Messzeitpunkt und Treatment-Gruppe (Giera/Risse/Deutzmann 2022: 24).

<sup>15</sup> Die Kapitel 4.21 - 4.2.9 wurden dem nicht-veröffentlichten Ministeriumsbericht entnommen (Giera/Risse/Deutzmann 2022: 23–29).

Während in Bezug auf die holistische Textqualität beide Interventionsgruppen in TP<sub>4</sub> nahezu gleichauf liegen, so weist die Gruppe DE im sprachsystematischen Bereich höhere Werte als die Gruppe ED auf.

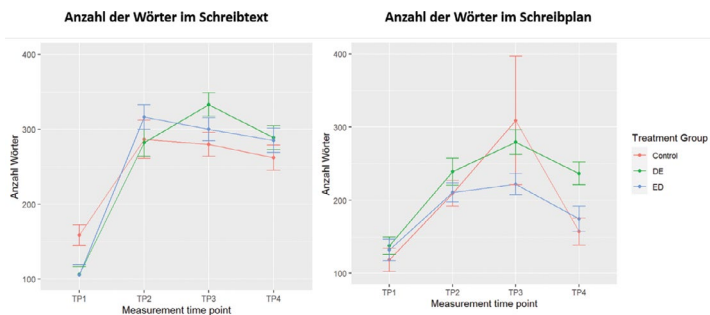
Eine ausführliche Analyse der statistischen Gruppenunterschiede in der Textqualität (Gesamteindruck) über die Messzeitpunkte hinweg ist weiter unten berichtet. Alle beschriebenen Gruppenunterschiede sind hinsichtlich der drei Variablen des Gesamteindrucks ( $p = .793$ ), der Sprachsystematik ( $p = .760$ ) und der Sprachpragmatik ( $p = .230$ ) nicht signifikant.



**Abbildung 14:** Beurteilung der Sprachpragmatik (links) und Sprachsystematik (rechts) der Erörterungstexte für die verschiedenen Treatment-Gruppen und Messzeitpunkte (Giera/Risse/Deutzmann 2022: 24).

### 4.2.3 Anzahl der Wörter im Text/Anzahl der Wörter im Schreibplan

Auch im Bereich der Wortanzahl im digitalen Schreibfeld sowie im digitalen Schreibplan ist die größte und zugleich signifikante Verbesserung in den drei Versuchsgruppen zwischen TP<sub>1</sub> und TP<sub>2</sub> zu beobachten ( $p < .001$ ).



**Abbildung 15:** Mittlere Anzahl der Wörter in den Erörterungstexten (links) und dem digitalen Schreibplan (rechts) für die verschiedenen Treatment-Gruppen und Messzeitpunkte (Giera/Risse/Deutzmann 2022: 25).

Vor allem im Schreibplan (in der Abb. 27 rechts) scheint die Gruppe DE über die Zeit hinweg die höchste Wortanzahl zu produzieren und damit den Schreibplan häufiger zu nutzen als die anderen Gruppen. In den Erörterungstexten (in der Abbildung links) zeigt die Gruppe ED die höchste Wortanzahl, nachdem sie das Erörterungstraining erhalten hat (Messzeitpunkt TP<sub>2</sub>) und die Gruppe DE, nachdem sie (später) das Erörterungstraining erhalten hat (Messzeitpunkt TP<sub>3</sub>).

#### 4.2.4 Zeit im Schreibfeld und im Schreibplan

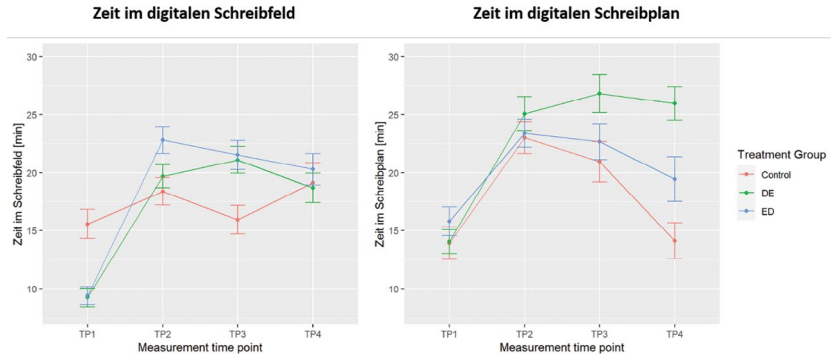
Dank der Experimentierplattform *Gorilla.sc* (Anwyl-Irvine/Massonnié/Flitton/Kirkham/ Evershed 2020) konnte im Rahmen der wissenschaftlichen Untersuchung auch gemessen werden, wie lange sich die teilnehmenden Schüler:innen im digitalen Schreibfeld zum Verfassen ihres Erörterungstextes und im digitalen Schreibplan zur Vorbereitung der Textproduktion befanden. Die jeweilige Dauer wird von *Gorilla.Sc* in Millisekunden ausgegeben, sodass, zugunsten einer erleichterten Einordnung der Ergebnisse, die Mittelwerte für die beiden genannten Variablen in Abbildung 9 auch in Minuten dargestellt wurden.

Die Ergebnisse unterstützen das bisherige Bild: Die Zeit im Schreibfeld nimmt nach dem ersten Training für beide Treatment-Gruppen stark zu, besonders aber für die Gruppe ED, die das Erörterungstraining absolviert hat. Während die Zeit im Schreibfeld für die Gruppe DE nach dem zweiten Training (hier ebenfalls dem Erörterungstraining) weiter ansteigt, sinkt sie für die Gruppe ED. Die Gruppe DE scheint darüber hinaus den Schreibplan effektiver zu nutzen und verbringt zu allen Zeitpunkten mehr Zeit im Schreibplan als die Gruppe ED sowie die Kontrollgruppe.

Befanden sich die Teilnehmer:innen der Kontrollgruppen zum ersten Messzeitpunkt jeweils noch deutlich länger im Schreibfeld sowie im Schreibplan als die Interventionsgruppen, so ist für TP<sub>2</sub> für die Gruppen DE und ED eine längere Verweildauer im digitalen Schreibfeld als in den Kontrollgruppen zu beobachten. Hierbei sinkt der Mittelwert der Kontrollgruppe gegenüber TP<sub>1</sub>. Bezüglich der Zeit im Schreibplan gleichen sich alle drei Gruppen hinsichtlich des durchschnittlichen Wertes nahezu an. Die Verweildauer im Schreibfeld und Schreibplan erhöht sich in beiden Interventionsgruppen in

TP<sub>2</sub> gegenüber dem vorherigen Messzeitpunkt signifikant ( $p < .001$ ), wobei die Gruppe ED die längste Dauer im Schreibfeld und die Gruppe DE die längste Dauer im Schreibplan verzeichnet.

Die Gruppenunterschiede zwischen der Interventions- und Kontrollgruppe sind bezüglich der Verweildauer im Schreibfeld nicht signifikant ( $p = .032$ ), jedoch hinsichtlich der Nutzungsdauer im Schreibplan signifikant ( $p < .001$ ).

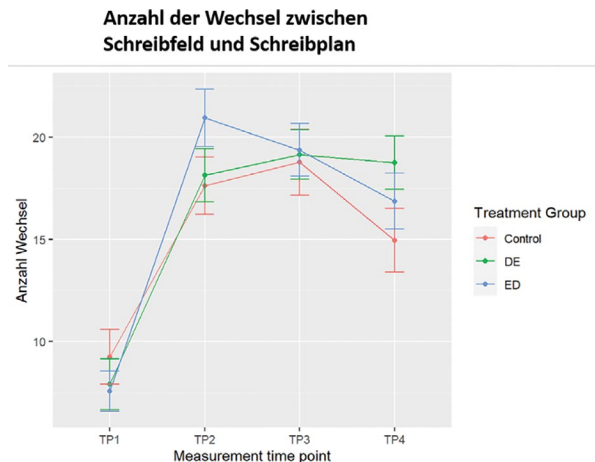


**Abbildung 16:** Mittlere Verweildauer in Minuten im Schreibfeld für den Erörterungstext (links) und im digitalen Schreibplan (rechts) für die verschiedenen Treatment-Gruppen und Messzeitpunkte (Giera/Risse/Deutzmann 2022: 26).

#### 4.2.5 Anzahl der Wechsel zwischen Schreibfeld und Schreibplan

*Gorilla.Sc* ermöglicht darüber hinaus auch die Erfassung dessen, wie oft die Schüler:innen zwischen dem digitalen Schreibfeld und dem digitalen Schreibplan hin und her wechselten, um ihren Erörterungstext zu verfassen.<sup>16</sup> Neben der Verweildauer lässt die Betrachtung jener Variable weitere Schlussfolgerungen auf die Intensität hinsichtlich der Nutzung des Schreibplans zur Vorbereitung des argumentativen Textes durch die Schüler:innen zu.

<sup>16</sup> Aufgrund der Beschaffenheit der Nutzer:innenoberfläche in der Software von *Gorilla.Sc* ließ sich nur Eine separate Nutzung des Schreibfeldes und des Schreibplans durch die Teilnehmer:innen auf jeweils einer Seite realisieren.



**Abbildung 17:** Anzahl der Wechsel zwischen digitalem Schreibfeld und digitalem Schreibplan (Giera/Risse/Deutzmann 2022: 27).

Befindet sich die durchschnittliche Anzahl an Wechseln in allen Versuchsgruppen zu TP<sub>1</sub> noch unter 10, so lässt sich im folgenden Messzeitpunkt TP<sub>2</sub> eine signifikante Steigerung ( $p < .001$ ), in den Interventionsgruppen und sogar mehr als eine Verdopplung des Mittelwertes (TP<sub>1</sub> = 8 switches, TP<sub>2</sub> Gruppe DE 17/Gruppe ED 21) beobachten. In diesem Zusammenhang weist die Gruppe ED in TP<sub>2</sub> den höchsten Wert auf, die Gruppe DE liegt mit der Kontrollgruppe gleichauf. Zum darauffolgenden Messzeitpunkt TP<sub>3</sub> weisen alle drei Versuchsgruppen den gleichen Mittelwert auf, wobei die durchschnittliche Anzahl an Wechseln zwischen Schreibfeld und Schreibplan in den Gruppen DE und der KG leicht ansteigt, während der Wert in der Gruppe ED leicht abfällt. Zum abschließenden Messzeitpunkt TP<sub>4</sub> fällt der Mittelwert in allen Gruppen. Dabei weist die Gruppe DE den höchsten Wert an Wechseln auf und liegt knapp vor der Gruppe ED. Die Kontrollgruppe fällt im Vergleich dazu etwas ab. Die Gruppenunterschiede sind hinsichtlich der Wechsel zwischen Schreibfeld und Schreibplan nicht signifikant ( $p < .548$ ).

#### 4.2.6 Betrachtung einzelner Schüler:innen im Längsschnitt

In einem weiteren Schritt der Ergebnisdarstellung wird ein Teil der Gesamtstichprobe noch einmal separat betrachtet. Es handelt sich dabei um diejenigen

Schüler:innen, welche zu allen vier Messzeitpunkten an der Datenerhebung mit einem gleichen Code teilnahmen. Die Klassen hatten sich von ihrer Zusammensetzung nicht verändert. Sie ist über die Intervention hinweg stabil geblieben. Jedoch bei den Testungen vergaßen sie oft ihren Code und ein neuer Code musste generiert werden. Somit scheint es von außen so zu wirken, dass ein:e neue:r Proband:in an der Studie teilnimmt. Dem ist nicht so, die Codes durften aufgrund der strengen Datenschutzaufgaben der Universität Potsdam durch die Ethikkommission nicht in der Schule oder an der Uni verweilen, sondern blieben bei den Schüler:innen persönlich. Die folgende Abbildung verdeutlicht den Verlust an Teilnehmer:innen, die nicht ihren persönlichen Code dabei hatten, mit auszuwertenden Texten (s.o.) über alle vier Messzeitpunkte hinweg. Die verbliebenen Teilnehmer:innen sind jeweils in Klammern angegeben:

**Tabelle 23:** Verlust an Codezuschreibungen der Proband:innen im Verlauf der Studie

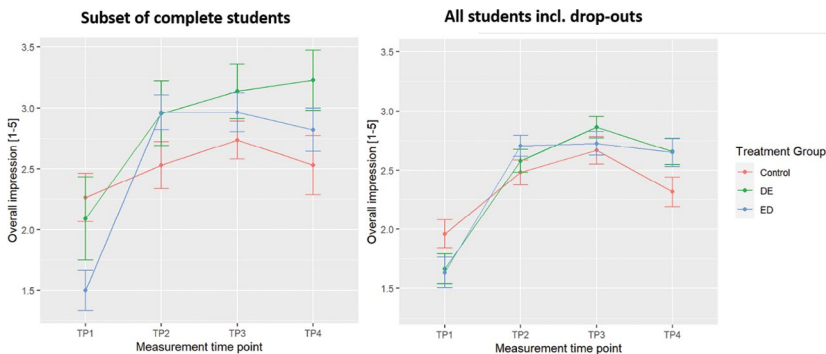
Treatment Group	TP1	TP1+TP2	TP1+TP2+TP3	TP1+TP2+TP3+TP4
Control	-52	- 20 (32)	- 10 (22)	- 5 (17)
DE	-42	- 15 (27)	- 11 (16)	- 5 (11)
ED	-41	- 15 (26)	- 6 (20)	- 6 (14)

Wie aus der Tabelle zu entnehmen ist, verbleiben am Ende des Untersuchungszeitraumes insgesamt 42 Schüler:innen<sup>17</sup>, welche alle vier Screenings im Rahmen des Projektes *FDE* mit dem gleichen persönlichen Code absolvierten. Auch wenn es sich hierbei um eine vergleichsweise kleine Stichprobe handelt, ist deren genauere Betrachtung insofern besonders relevant, als dass bei diesen Schüler:innen die Effekte der Interventionen nicht auf bereits vor dem Projekt bestehende Unterschiede zwischen den einzelnen Schüler:innen,

<sup>17</sup> Die relativ geringe Größe dieser Stichprobe lässt sich neben den krankheitsbedingten Ausfällen von Schüler:innen unter anderem dadurch begründen, dass die Teilnehmer:innen nicht zu jeder Datenerhebung den zu Beginn von ihnen selbst erstellten fünfstelligen Code parat hatten, um diesen im Rahmen des Screenings anzugeben. Somit mussten die betreffenden Schüler:innen zum Zweck der Anonymisierung einen neuen Code erstellen, wodurch eine individuelle Verlaufsdagnostik für die meisten der Studienteilnehmer:innen nicht möglich ist.

sondern in besonderem Maße auf die Interventionen selbst zurückgeführt werden können.

In der folgenden Abbildung 30 wird die Entwicklung der Textqualität der verfassten dialektischen Erörterungen anhand der Mittelwerte des Gesamteindrucks für alle Versuchsgruppen über alle vier Messzeitpunkte hinweg dargestellt.



**Abbildung 18:** Textqualität der Erörterungstexte hinsichtlich des Gesamteindrucks (overall impression), rechts von allen teilgenommenen Schüler:innen und links der Längsschnittdaten der 42 Schüler:innen (Giera/Risse/Deutzmann 2022: 23, 28)<sup>18</sup>.

Im Folgenden sollen die Entwicklungen der Textqualität der dialektischen Erörterungen anhand des holistischen Gesamteindrucks zwischen den einzelnen Messzeitpunkten hinsichtlich der Stichprobe von 42 Teilnehmer:innen beschrieben werden, welche an allen vier Screenings teilgenommen haben. Der Vergleich beider Abbildungen zeigt, dass die drei Kurven in der rechten und linken Darstellung der Abbildung (s. Abb. 30) ähnlich verlaufen.

Die Kurve der Kontrollgruppe (rot) zeigt links Anstiege vom Testzeitpunkt 1, zum zweiten und zum dritten (Posttest). Zum vierten Testzeitpunkt

<sup>18</sup> Overall impression (1-5) = Mittelwert der Textqualität (1 = kaum berücksichtigt, 5 = immer und konsequent berücksichtigt), TP1 = Pretest, TP2 = Zwischentest, TP3 = Posttest, TP4 = Follow-up-Test. linke Abbildung: Schüler:innen, die an allen Screenings teilgenommen haben; rechte Abbildung: alle Schüler:innen, die an den Screenings teilgenommen haben

fällt der Gesamteindruck der Erörterungstexte leicht auf den zweiten Testmoment ab, jedoch nicht unter den ersten Testzeitpunkt (Pretest).

Die Kurve der DE-Gruppe (grün, erst Debattier- und dann Erörterungstraining) zeigt auf der linken Seite der Abbildung (s. Abb. 30) eine kontinuierliche Erhöhung des Gesamteindruckes in den Erörterungen vom Testzeitpunkt 1, zu Testzeitpunkt 2, zu Testzeitpunkt 3 und auch noch zu Testzeitpunkt 4. Bei der Messung der gesamten Proband:innen (rechte Darstellung der Abbildung 30) ist der Verlauf nur zwischen dem dritten zum vierten Testzeitpunkt anders. Dort fällt der Gesamteindruck leicht ab, allerdings nicht tiefer als Testzeitpunkt 2 (Zwischentest). Hier zeigt sich sehr klar, dass die Steigerungen auch schon nach dem Debattiertraining zum zweiten Testzeitpunkt am stärksten sind.

Die Kurve der ED-Gruppe (blau, erst Erörterungs- und dann Debattiertraining) zeigt in der linken Darstellung einen sehr starken Anstieg zwischen dem ersten und zweiten Testzeitpunkt. Dazwischen lag das Erörterungstraining. Zum dritten Testzeitpunkt hin fällt der Mittelwert des Gesamteindrucks der erhobenen Texte leicht ab und zum vierten Testzeitpunkt noch einmal, allerdings mit deutlichem Abstand zum Pretest. In der Gesamtgruppe aller Proband:innen zeigt die blaue Kurve einen ähnlichen Verlauf.

Die folgenden Unterkapitel sollen diese Darstellungen noch einmal mit Daten und parametrischen Testergebnissen genauer erläutern.

#### 4.2.7 Entwicklung von TP<sub>1</sub> zu TP<sub>2</sub> (nach erster Intervention)

Beim Vergleich der Messzeitpunkte TP<sub>1</sub> und TP<sub>2</sub> weisen die Interventionsgruppen DE und ED eine durchschnittlich höhere Textqualität als die Kontrollgruppe auf. Die Ergebnisse des Baselinetests in TP<sub>1</sub> sagten den Gesamteindruck bei TP<sub>2</sub> signifikant voraus ( $b = 0,3$ ;  $p = .045$ ). Je besser die Textqualität der Schüler:innen bereits beim ersten Test war, desto höher war die Textqualität bei TP<sub>2</sub>. Darüber hinaus verbesserten die Schüler:innen in der ED-Gruppe ihre Schreibleistung signifikant stärker als die Schüler:innen in der Kontrollgruppe ( $b = 0,7$ ;  $p = .025$ ). Das Ausmaß der Verbesserung aufgrund des Erörterungstrainings war mehr als doppelt so groß wie die Verbesserung, die allein durch den Baselinetest vorhergesagt wurde ( $b = 0,7$  vs.  $b = 0,3$ ). Die Schüler:innen der DE-Gruppe zeigten eine schwächere Verbesserung durch das Debattiertraining und unterschieden sich nur geringfügig von der Kontrollgruppe ( $b = 0,5$ ;  $p = .097$ ).

#### 4.2.8 Entwicklung von TP<sub>2</sub> zu TP<sub>3</sub> (nach zweiter Intervention)

Auch beim Vergleich der Messzeitpunkte TP<sub>2</sub> und TP<sub>3</sub> weisen die Interventionsgruppen DE und ED relativ zu den Kontrollgruppen eine durchschnittlich höhere Textqualität der Erörterungen auf. Dabei kann einzig der Gesamteindruck der Erörterungstexte im Rahmen von TP<sub>2</sub> als ein signifikanter Prädiktor für den Gesamteindruck in TP<sub>3</sub> beschrieben werden ( $p < .001$ ). Je höher also die Textqualität innerhalb von TP<sub>2</sub> bei den Teilnehmer:innen ausfiel, desto höher wurde die Textqualität der Erörterungen in TP<sub>3</sub> bewertet. Jedoch fällt bei der Betrachtung der Abbildung 10 ebenso auf, dass (im Unterschied zum Vergleich von TP<sub>1</sub> und TP<sub>2</sub>) die Leistungsdifferenz zwischen der Gruppe DE und der Kontrollgruppe höher ausfiel ( $b = 0,2$ ) als diejenige zwischen den Gruppe ED und der Kontrollgruppe ( $b = 0.03$ ).

#### 4.2.9 Entwicklung von TP<sub>3</sub> zu TP<sub>4</sub>

Ebenso wie beim Vergleich von TP<sub>2</sub> und TP<sub>3</sub> erwies sich auch für die Textqualität innerhalb von TP<sub>4</sub> die Performance im Rahmen von TP<sub>2</sub> als einziger signifikanter Prädiktor ( $p > .001$ ). In der Follow-up-Testung bestätigt sich der Trend von TP<sub>3</sub>, dass die Teilnehmer:innen der Gruppe DE eine (nicht signifikante) größere Leistungsdifferenz hinsichtlich der Textqualität gegenüber der Kontrollgruppe ( $b = 0,4$ ;  $p = .150$ ) als die Gruppe ED ( $b = -0,003$ ;  $p = .988$ ) zeigte. Hierbei verbesserte sich die Textqualität der Gruppe DE auch acht Wochen nach TP<sub>3</sub> im Gegensatz zu den anderen beiden Versuchsgruppen sogar ein weiteres Mal.

#### 4.2.10 Zusammenfassung der Ergebnisse (Schreibkompetenz)

Bei der Betrachtung des letzten Messzeitpunktes TP<sub>4</sub> zeigen die Mittelwerte in Bezug auf die holistische und analytische Textqualität sowie die Anzahl der Wörter im Text hinsichtlich der Reihenfolge der Treatments, dass die Texte derjenigen Schüler:innen, welche zuerst debattierten und danach schriftlich erörterten (Gruppe DE), eine höhere Textlänge- und -qualität als die Schüler:innen der anderen Interventionsgruppe (Gruppe ED) sowie der Kontrollgruppe aufwiesen. In diesem Zusammenhang konnten die Textlänge und die Anzahl der Wörter im (digitalen) Schreibplan ( $p < .001$ ) und die Zeit im (digitalen) Schreibfeld, die Zeit im Schreibplan sowie die Anzahl der Wechsel zwischen Schreibfeld und Schreibplan als signifikante ( $p < .01$ ) Prädiktoren für die Textqualität ermittelt werden. Zudem bestand ein

signifikanter Zusammenhang zwischen den vier Messzeitpunkten und allen abhängigen Variablen in allen Proband:innengruppen ( $p < .001$ ). Bezüglich der Gruppenunterschiede sind lediglich diejenigen hinsichtlich der Nutzungsdauer des digitalen Schreibplans zur Vorbereitung der Erörterungstexte signifikant.

In den folgenden Teilkapiteln werden drei Fallbeispiele analysiert. Diese Texte zeigen die Schreibkompetenzentwicklung anhand vier gestellter Schreibaufgaben während der Screenings Pretest (TP 1), Zwischentest (TP 2), Posttest (TP 3) sowie Follow-up-Testung (TP 4). Die Fallbeispiele wurden systematisch aus der Stichprobe gezogen, da sie eine sehr niedrige Schreibkompetenz zur Textsorte *Dialektische Erörterung*, aber auch die Entwicklung während der Interventionsreihen *Debattieren* und *Erörtern* veranschaulichen.

#### 4.2.11 Entwicklung Fallbeispiel Schüler:in A

Schüler:in A ist auf einem Nicht-Gymnasium in einer inklusiven Klasse und durchlief zunächst die Debattier- und anschließend die Erörterungsreihe in der Intervention. Bei der Pretestung (TP<sub>1</sub>) erlangt der Text keine Ratingbeurteilung zum Gesamteindruck, da ein Satz nicht für eine Bewertung des Textes ausreicht. Folglich wurde der Text mit 8 (failed) beurteilt. Damit gehört der oder die Schüler:in zur Gruppe der *struggling writers*. Insgesamt benötigte die/der Schüler:in 4,05 Minuten für das Schreiben im Textfeld und 11,65 Minuten für die Planung des Textes in der digitalen Checkliste. Zwischen Schreibplan und Textfeld wurde ein Wechsel (switch) gemessen. Insgesamt entstand ein Satz von 17 Wörtern. Weder die Sprachsystematik<sup>19</sup> noch die Sprachpragmatik<sup>20</sup> konnte bewertet werden, da das Produkt nicht der Norm eines Textes entspricht. Fehler wurden nicht in den folgenden umrandeten Fallbeispielen bereinigt.

Ich finde es wichtig mit der modernen Zeit mitzugehen und auch in der Schule Tablets zu verwenden.

**Abbildung 19:** Schüler:in A (Code: DF96K) Text Pretest.

<sup>19</sup> Die Skala Sprachsystematik setzt sich aus den Variablen, Item E101 = Orthografie, Item E102 = Grammatik, Item E231 = Syntax, Item ZS = Zeichensetzung, zusammen.

<sup>20</sup> Die Skala Sprachpragmatik setzt sich aus den Variablen, Item C001 = Inhaltliche Gestaltung, Item D001 = Textaufbau, Item D002 = Kohärenz, Item E211 = Stil/ Adressatenorientierung, Item E221 = Wortwahl/Wortschatz, zusammen.

Bei der Zwischentestung (TP<sub>2</sub>) konnte für den Gesamteindruck (MIN 1/ MAX 5) eine Ratingbeurteilung auf Stufe zwei vorgenommen werden. Damit befindet sich der Text auf einem unteren Schreibniveau. Insgesamt benötigte die:der Schüler:in 17,47 Minuten für das Schreiben im Textfeld und 17,38 Minuten für die Planung des Textes in der digitalen Checkliste. Zwischen Schreibplan und Textfeld wurden fünf Wechsel (switches) vorgenommen. Insgesamt entstand ein Text mit 155 Wörtern. Der Mittelwert der Skala Sprachsystematik lag bei M = 4,8, der Mittelwert der Sprachpragmatik bei M = 3,6. Insgesamt kann dieser Text somit im unteren bis mittleren Schreibkompetenzbereich verortet werden. Der oder die Schüler:in verbesserte sich vom Pretest zum Zwischentest nach dem Debattiertraining um zwei Stufen. Während der erste Text gar nicht bewertet werden konnte und somit eine 8 (failed) erhielt, konnte sich die:der Schüler:in nun um zwei Stufen verbessern. Bei den analytischen Ratings sind die hohen Bewertungen für die Sprachsystematik<sup>21</sup> und -pragmatik<sup>22</sup> hervorzuheben.

Unsere These ist, dass frischgekochtes Essen gesünder ist als Tiefkühlessen und unsere Gegenthese ist das Tiefkühlessen dafür schneller geht. Für das frische Essen steht auf jedenfall, dass man entscheiden kann, welche Zutaten man verwendet und ob man Zusatzstoffe verwenden will. Gegen das Kochen steht, dass man erstmal kochen muss und oftmals garnicht die Zeit hat sich in die Küche zu stellen und ein ganzes Gericht zu kochen. Dafür sind dann Tiefkühlgerichte gut. Diese gehen schnell und man muss nicht kochen können. Dafür enthalten sie oft Zusatzstoffe oder Geschmacksverstärker die nicht so gesund sind. Man kann für beide Seiten positive und negative Punkte finden und über beide Seite meckern. Ich glaube das frischgekochtes Essen immer besser schmeckt als Tiefkühlessen, man aber nicht immer Zeit hat etwas zu kochen. Wenn man sich mal eine Tiefkühlpizza macht, ist das nicht schlimm aber man sollte auf die Menge achten und auch mal etwas selbst kochen, sofern man die Möglichkeit hat.

**Abbildung 20:** Schüler:in A (Code: DF96K) Text Zwischentest.

<sup>21</sup> Item E101/Orthografie = 5,0, Item E102/Grammatik = 5,0, Item E231/Syntax = 4,0, Item ZS/Zeichensetzung = 5,

<sup>22</sup> Item C001/Inhaltliche Gestaltung = 2,0, Item D001/Textaufbau = 5,0, Item D002/Kohärenz = 1,0, Item E211/Adressatenorientierung = 5,0, Item E221/Wortschatz = 5,0

Bei der Posttestung (TP<sub>3</sub>) konnte für den Gesamteindruck eine Ratingbeurteilung auf Stufe 3,5 eingeholt werden. Damit gehört der Text zu einem höheren mittleren Schreibniveau. Insgesamt benötigte die/der Schüler:in 30,47 Minuten für das Schreiben im Textfeld und 13,47 Minuten für die Planung des Textes in der digitalen Checkliste. Zwischen Schreibplan und Textfeld wurden 19 Wechsel (switches) vorgenommen. Insgesamt entstand ein Text mit 468 Wörtern. Der Mittelwert der Skala Schreibsystematik lag bei  $M = 3,6^{23}$ , der Mittelwert der Sprachpragmatik bei  $M = 4,0^{24}$ , was einer hohen Bewertung entspricht. Der oder die Schüler:in verbessert sich im Gesamteindruck um 1,5 Stufen zwischen TP<sub>2</sub> (Zwischentest) und 3 (Posttest) nach dem Erörterungstraining.

In einigen Bundesländern wird darüber diskutiert, ob eine Theaterunterricht für alle Schüler ab dem Jahrgang 7 eingeführt werden soll. Der Theaterunterricht wird normal benotet und ist pflicht für die Schüler ab dem Jahrgang 7. Es gibt viele Diskussionen und viele der Leute sind dafür, dass es einen Theaterunterricht geben sollte. Sie sind der Meinung, dass man auf der Bühne zeigen kann, was man drauf hat und das man gut improvisieren kann. Diese Situationen können im echten Leben helfen, wenn z.B. gerade nicht weiß, was man machen soll. In dieser Situation kannst du dann improvisieren und du verlierst nicht gleich den Kopf. Außerdem wird das Reden vor der Menge geübt, was dir im späteren Leben sehr viel helfen kann. Im echten Leben gibt es viele Situationen, wo du mal das Wort ergreifen kannst, um deine Meinung zu äußern. Durch den Theaterunterricht hättest du dann nicht das Problem, dass du dich nicht traust oder Angst hast vor einer größeren Menge zu sprechen. Der letzte Punkt ist, dass es ein gelassener Unterricht wäre und eine gute Abwechslung zum sonst stressigen und harten Unterricht wäre. Das hilft vor allem den Schülern im Schulalltag. Es gibt auch viele Leute, die dagegen sind, Theaterunterricht als verpflichtendes Fach einzuführen. Sie sagen, dass man niemanden zwingen könnte, eine Rolle zu spielen, die sich in seiner Meinung nicht ordnungsgemäß verhält. Ein Beispiel wäre dafür ein

<sup>23</sup> Item E101/Orthografie = 2,5, Item E102/Grammatik = 4,5, Item E231/Syntax = 4,5, Item ZS/Zeichensetzung = 3,0

<sup>24</sup> Item C001/Inhaltliche Gestaltung = 4,5, Item D001/Textaufbau = 4,5, Item D002/Kohärenz = 3,5, Item E211/Adressatenorientierung = 4,0, Item E221/Wortschatz = 3,5

strak gläubiger Junge, der die Rolle einer Person spielen soll, der die Religion verachtet oder dagegen ist. Außerdem könnte es dazu kommen, dass Schüler ausgelacht werden, da sie eine Person nicht gut spielen oder weil die Person im generellen peinlich bzw. lustig ist. Das würde dazu führen das Schüler den Spaß verlieren könnten und denken, dass sie es einfach nicht können und sich dadurch nochmehr verstecken und zurückziehen. Ein weiteres Problem ist, dass es Schüler gibt die sich vielleicht garnicht auf die Bühne trauen und Angst davor haben ausgelacht zu werden. Für diese Schüler wäre es dann ein sher schlimmer unterricht und sie hätten keinerlei Spaß an dem Unterricht. Meiner Meinugn nach kann man niemanden zwingen, vor anderen Leute eine andere Rolle zu spielen. Man lönnte vielleicht eine art AG eröffnen wo Leute die es wirklich wollen dran teilnehmen können. In dieser AG würde man dann Mitarbeitsnoten bekommen und es würde nicht das Spielen im generellen sondern das mitmachen und Engergieren benotet werden. In der AG wäre die Stimmung auch besser, da es alle freiwillig machen und Spaß daran haben. Man kann auf beiden Seiten gute Argumente finden und gibt für beide Seiten Gründe, die andere Seite abzulehnen. Auf dern einen Seite ist das frei sprechen vor großen Mengen, welches dir im späteren Leben helfen kann und auf der anderen Seite, kannst du niemanden dazu zwingen eine bestimmte Rolle zu spielen.ich empfehle eine AG zu eröffnen wo man freiwillig mitmachen kann.

**Abbildung 21:** Schüler:in A (Code: DF96K) Text Posttest.

Bei der Follow-up-Testung (TP<sub>4</sub>) konnte für den Gesamteindruck eine Ratingbeurteilung auf Stufe 3 eingeholt werden. Damit gehört der Text zum mittleren Schreibniveau. Insgesamt benötigte die:der Schüler:in 42,67 Minuten für das Schreiben im Textfeld und 30,79 Minuten für die Planung des Textes in der digitalen Checkliste. Zwischen Schreibplan und Textfeld wurden 30 Wechsel (switches) vorgenommen. Insgesamt entstand ein Text mit 354 Wörtern. Der Mittelwert der Skala Schreibsystematik lag bei  $M = 3,3^{25}$ , der Mittelwert der Sprachpragmatik bei  $M = 3,4^{26}$ . Insgesamt befand sich dieser Text damit im mittleren Schreibkompetenzbereich. Der oder die Schüler:in verbessert sich zwischen Testzeitpunkt 3 (Posttest) und 4 (Follow-up-Testung)

<sup>25</sup> Item E101/Orthografie = 2,0, Item E102/Grammatik = 4,0, Item E231/Syntax = 4,0, Item ZS/Zeichensetzung = 3,0

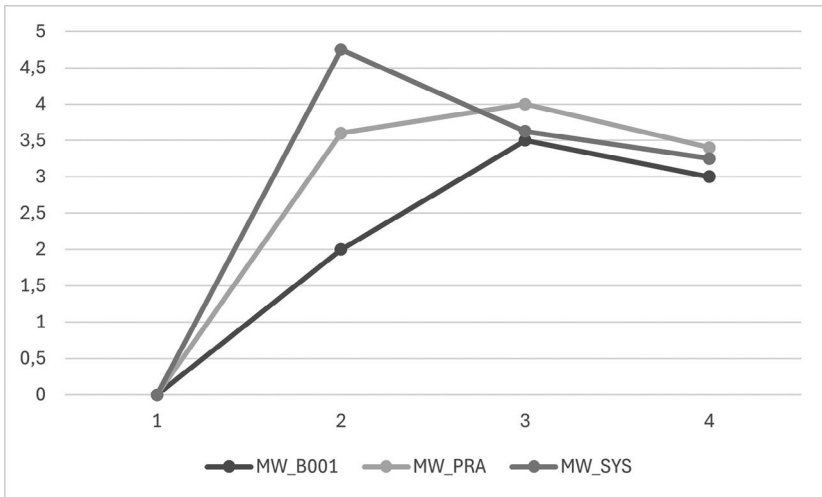
<sup>26</sup> Item C001/Inhaltliche Gestaltung = 4,0, Item D001/Textaufbau = 4,0, Item D002/Kohärenz = 3,0, Item E211/Adressatenorientierung = 3,0, Item E221/Wortschatz = 3,0

acht Wochen nach dem Projekt um eine halbe Kompetenzstufe im Bereich des Gesamteindrucks. Für die Beurteilung der Sprachpragmatik und -systematik konnte ein Abfall des Mittelwertes von bis zu einer halben Kompetenzstufe beobachtet werden. Dennoch befand sich der Text auch zu TP<sub>4</sub> noch im mittleren Kompetenzbereich.

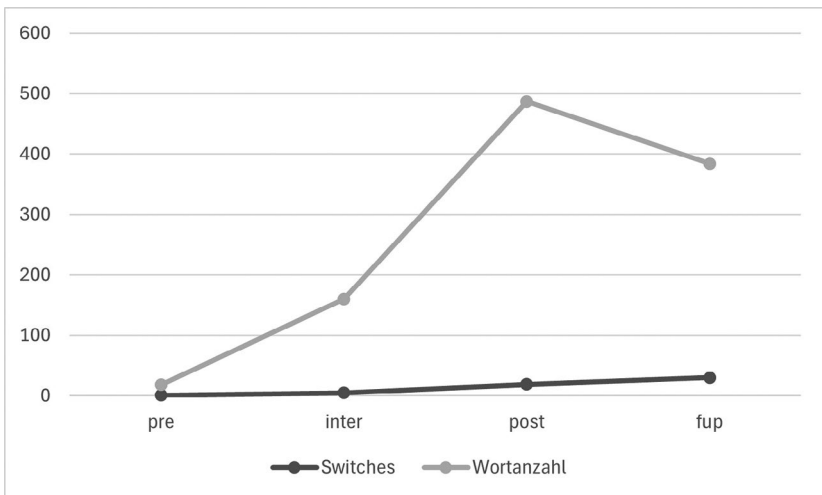
In einer Klasse wird darüber diskutiert, ob man bei der freiwilligen Feuerwehr mitmachen sollte, obwohl man dafür nicht bezahlt wird. Es gibt 2 Seiten bei der Diskussion und es wird sich die Frage gestellt ob man ehrenamtlich arbeiten sollte oder ob es eine Bezahlung geben sollte. Die eine Seite ist der Meinung, dass die Freiwillige Feuerwehr bezahlt werden sollte. Ein Grund dafür ist das Risiko das die Männer und Frauen eingehen. Eine Studie hat bewiesen, dass in jedem 3 Einsatz mindestens 1 Verletzter mit Verbrennungen oder anderen Verletzungen zu Arzt muss und ein Grundeinkommen wäre deshalb mehr als angemessen. Ein weiterer Grund ist die Motivation der Arbeiter/innen. Ein Beispiel dafür ist, ob man in ein brennendes Haus gehen würde, mit dem Gedanken das man nichts als Belohnung oder Entgegenkommen bekommt. Ein weiteres Argument gegen das ehrenamtliche arbeiten, ist das der Job attraktiver wird. Eine Umfrage hat bewiesen, dass Menschen nach Berufen ausschauhalten die ein gutes Einkommen geben und viele Menschen nichts umsonst machen würden. Auf der anderen Seite meinen viele, dass die freiwillige Feuerwehr ein ehrenamtlicher Beruf bleiben sollte. Ein Grund dafür ist, das Man es aus freiem Willen macht und nicht für das Geld. Ein Beispiel dafür ist, das Leute die Sachen freiwillig machen, es oft besser machen da sie Spaß daran haben. Ein weiteres Argument ist, dass man keine lange Ausbildung machen muss und nach ein paar Kursen wie erste Hilfe und den standart Sachen direkt starten kann. Eine Umfrage hat ergeben, dass Arbeiter die keine lange Ausbildung haben und direkt bei der Arbeit alles lernen, erfolgreicher und schneller besser werden als in der Ausbildung. Ein weiterer Grund ist, dass man sein Selbstwertgefühl steigert. Eine Studie hat bewiesen, dass Menschen die ehrenamtlich arbeiten 20% Glücklicher sind als Menschen die einen bezahlten Beruf haben. Ich bin der Meinung, dass die freiwillige Feuerwehr weiterhin ehrenamtlich bleiben sollte, die Arbeiter aber mehr Wertschätzung bekommen sollten. Auf der einen Seite steigert man durch das ehrenamtliche arbeiten sein Selbstwertgefühl und auf der anderen Seite sollte man eine Entschädigung für die Risiken bekommen. Man sollte die freiwillige Feuerwehr ehrenamtlich lassen und den Arbeitern ein Grundeinkommen geben.

**Abbildung 22:** Schüler:in A (Code: DF96K) Text Follow-up-Test.

Werden die Schreibentwicklungen des dritten Fallbeispiels visuell zusammengefasst, ergeben sich folgende Grafiken:



**Abbildung 23:** Gesamteindruck (MW\_B001), Sprachpragmatik (MW\_PRA) und -systematik (MW\_SYS) im Vergleich zu allen Testzeitpunkten (Fallbeispiel A).



**Abbildung 24:** Anzahl der Switches (Wechsel zwischen Schreibplan und -feld) und Wortanzahl im Vergleich zu allen Testzeitpunkten (Fallbeispiel A).

Die erste Grafik zeigt an, wie sich Schüler:in A in den Bereichen Gesamteindruck, Sprachpragmatik sowie Sprachsystematik entwickelt hat. Dabei ist zu beobachten, dass die Variablen Sprachpragmatik und Gesamteindruck zwischen Pretest und Zwischentest überproportional steigen, zwischen Zwischentest und Posttest noch einmal leicht steigen und zwischen Posttest und Follow-up-Test leicht abfallen. Im Vergleich zum Pretest bleibt diese Schreibkompetenz nachhaltig hoch – von gar keiner Wertung (8, failed) auf ein mittleres Niveau (Stufe 3). Die Sprachsystematik steigt zwischen Pretest und Zwischentest sehr hoch auf Stufe 5 an und verbleibt dann in den folgenden Testungen ungefähr auf Stufe 3 im mittleren Bereich.

Die zweite Grafik bildet die Anzahl der Wechsel zwischen digitalem Schreibplan und -feld (switches) sowie die Anzahl der Wörter ab. Schüler:in A steigert sich kontinuierlich bei den Wechseln auf 30 Switches im Follow-up-Test. Die Anzahl der Wörter ist im Posttest am höchsten (468 Wörter), während im Pretest nur 17 Wörter, beim Zwischentest 155 Wörter und beim Follow-up-Test 354 Wörter geschrieben wurden.

#### 4.2.12 Entwicklung Fallbeispiel Schüler:in B

Schüler:in B ist auf einem Nicht-Gymnasium in einer inklusiven Klasse und durchlief zunächst die Erörterungs- und anschließend die Debattierreihe in der Intervention. Bei der Pretestung (TP<sub>1</sub>) erlangt der Text eine Ratingbeurteilung zum Gesamteindruck auf Stufe eins, was folglich der geringsten Stufe von fünf möglichen entspricht. Damit repräsentiert der Text ein sehr geringes Schreibniveau. Insgesamt benötigte die:der Schüler:in 10,38 Minuten für das Schreiben im Textfeld und 21,36 Minuten für die Planung des Textes in der digitalen Checkliste. Zwischen Schreibplan und Textfeld wurden zehn Wechsel (switches) vorgenommen. Insgesamt entstand ein Text von 90 Wörtern. Der Mittelwert der Skala Schreibsystematik lag bei  $M = 1,6^{27}$ , der Mittelwert der Sprachpragmatik bei  $M = 1,3^{28}$ .

---

<sup>27</sup> Item E101/Orthografie = 1,5, Item E102/Grammatik = 2,0, Item E231/Syntax = 1,5, Item ZS/Zeichensetzung = 1,5

<sup>28</sup> Item C001/Inhaltliche Gestaltung = 1,0, Item D001/Textaufbau = 1,0, Item D002/Kohärenz = 1,5, Item E211/Adressatenorientierung = 1,5, Item E221/Wortschatz = 1,5

Die schülervertreter unserer schule haben vorgeschlagen alle bücher der schule durch ebooks zu ersetzen, doch diese meinung vertreten nicht alle schüler. Der eine schüler äußerte das bedruckte bücher zu unserem kulturellen Erbe gehören und deshalb erhalten bleiben sollten, die andere seite sah die technischen vorteile und äußerte das es praktisch ist ebooks zu besitzen da man zum beispiel wichtige textstellen ohne probleme undnkonsequenzen zu makieren. Ich bin der meinung das man nicht alle bücher ersetzen sollte aber man dennoch ein paar ebooks herranschaffen könnte da diese auch große vorteile haben.

**Abbildung 25:** Schüler:in B (Code: HM32J) Text Pretest.

Bei der Zwischentestung (TP<sub>2</sub>) konnte für den Gesamteindruck eine Rating-beurteilung auf Stufe drei eingeholt werden. Damit befindet sich der Text auf einem mittleren Schreibniveau. Insgesamt benötigte die:der Schüler:in 30,55 Minuten für das Schreiben im Textfeld und 27,74 Minuten für die Planung des Textes im digitalen Schreibplan. Zwischen Schreibplan und Textfeld wurden 39 Wechsel (switches) vorgenommen. Insgesamt entstand ein Text von 362 Wörtern. Der Mittelwert der Skala Schreibsystematik lag bei  $M = 2,5^{29}$ , der Mittelwert der Sprachpragmatik bei  $M = 3,4^{30}$ . Damit befand sich dieser Text im mittleren Schreibkompetenzbereich. Der oder die Schüler:in B verbesserte sich vom Pretest zum Zwischentest nach dem Erörterungstraining um zwei Stufen.

Im rahmen eines projekts wird an meiner schule über gesunde Ernährung diskutiert, die Zeitung „der kleine gourmet“ interessiert sich für unser projekt und würde gerne einen zeitungsartikel von unserer schule veröffentlichen das nutze ich um einen kleinen artikel zu schreiben indem ich, selbst gemachte nahrungsmittel, mit herkömmlichen fastfootartikeln vergleiche.Viele menschen sind der meinung selbstgemachtes essen ist besser,da es viel gesünder ist. Durch die zubereitung mit einzelnt gekauften zutaten steigt nähmlich die qualität deines Essens da, die von dir selbst gekauften produkte wahrscheinlich eine höhere

<sup>29</sup> Item E101/Orthografie = 2,0, Item E102/Grammatik = 3,0, Item E231/Syntax = 3,0, Item ZS/Zeichensetzung = 2,0

<sup>30</sup> Item C001/Inhaltliche Gestaltung = 2,5, Item D001/Textaufbau = 3,5, Item D002/Kohärenz = 3,5, Item E211/Adressatenorientierung =4,0, Item E221/Wortschatz = 3,5

qualität haben, als welche die für die Zubereitung für Tiefkühlprodukt verwendet wurden. Trotzdem bist du nicht durch der einseitigen ernährung durch fastfoot produkte in Lebensgefahr. Außerdem ist ein großer vorteil das, man weiß was in seinem essen enthalten ist. Bei fastfoot produkten zum Beispiel weißt du weder wie die Gerichte zubereitet wurden, noch hast du eine gewissheit darüber was in so einen Produkten für inhaltsstoffe enthalten sind dies ist bei einem selbstgemachten essen nicht der fall. Wenn man sich selbst eine pizza zubereitet indem man selbst den teig knetet etc weiß man was man für die zubereitung verwendet hat, bei einer tiefkühlpizza weißt du nicht wie sie zubereitet wird. Ein gutes und ebenfalls verständliches argument für die Fastfoot Gerichte ist die geschwindigkeit mit welcher diese produkte zubereitet werden können da diese schon zubereitet sind und man sie nurnoch auftauen muss. Zum Beispiel eine Pizza wird für nur 15min in den Ofen getan bis sie Fertig zum verzehr ist. Ebenfalls ist die zubereitung sehr unkompliziert und man kann kaum etwas falsch machen, da die wenigen zubereitungsschritte auf der verpackung angegeben ist, meistens wird nur die zeit angegeben welche zum erwärmen in der mikrowelle nötig ist. Ich bin der meinung das es immer situationsabhängig ist da fastfoot wie oben schon erwähnt deutlich schneller in der zubereitung ist und dadurch weniger zeit in anspruch nimmt, dennoch sollte man sich abundzu auch ein essen selbst zubereiten wenn man genügend zeit hat. Sowohl fastfoot als auch selbstgemachte Gerichte haben vorteil, schlussendlich muss jede person für sich entscheiden welche produkte sie bevorzugen. Ich empfehle allen Personen ab und zu mal sich selbst ein gericht zuzubereiten dies kann nämlich auch spaß machen.

**Abbildung 26:** Schüler:in A (Code: HM32J) Text Zwischentest.

Bei der Posttestung (TP<sub>3</sub>) konnte für den Gesamteindruck eine Ratingbeurteilung auf Stufe 2,5 ermittelt werden. Damit repräsentiert der Text ein niedriges mittleres Schreibniveau. Insgesamt benötigte die:der Schüler:in 9,04 Minuten für das Schreiben im Textfeld und 14,70 Minuten für die Planung des Textes im digitalen Schreibplan. Zwischen Schreibplan und Textfeld wurden 9 Wechsel (switches) vorgenommen. Insgesamt entstand ein Text von 192 Wörtern. Der Mittelwert der Skala Schreibsystematik lag bei  $M = 2,8^{31}$ , der Mittelwert der Sprachpragmatik bei  $M = 2,6^{32}$ . Insgesamt repräsentiert dieser Text damit den mittleren Schreibkompetenzbereich.

<sup>31</sup> Item E101/Orthografie = 1,5, Item E102/Grammatik = 4,0, Item E231/Syntax = 3,5, Item ZS/Zeichensetzung = 2,0

<sup>32</sup> Item C001/Inhaltliche Gestaltung = 2,5, Item D001/Textaufbau = 1,5, Item D002/Kohärenz = 2,5, Item E211/Adressatenorientierung = 3,5, Item E221/Wortschatz = 3,0

Der oder die Schüler:in verschlechterte sich leicht zwischen Testzeitpunkt 2 (Zwischentest) und 3 (Posttest) nach dem Debattiertraining um eine halbe Kompetenzstufe.

Die frage welcher wir unsn heute stellen heißt:“soll schaustellendes spiel als unterrichtsfach aufgenommen werden?“. In einigen bundesländern wird diskutiert ob theater als unterrichtsfach aufgenommen werden soll, eine zeitung eröffnete eine diskussionsplattform worüber man seine eigenden argumente nennen kann.Mann sollte theater als fach einführen dafür spricht das, es möglich währe leichte und gute noten zu verdienen, außerdem übt man sich selbst gut zu presentieren ebenfals kann man nach einer bestimmten zeit besser emotionen zum ausdruck bringen. Mann sollte theater nicht zum unterrichtsfach machen da, schauspiel nicht jedermans Sache ist es spricht außerdem dagegen das schüchterne personen schlechte noten kriegen.es werden nur ein teil der schüler sich gut presentiren können da schauspiel eine sehr koplizierte aufgabe ist welche entweder angeboren ist oder erst durch sehr viel übung gut gehandhabt werden kann. mann sollte schauspiel nicht zu einem unterrichtsfach machen. für die kinder welche sich gut presentieren können ist es eine super möglichkeit gute noten einzufahren, anderer seits sind die schüchternen kinder definitiv im nachteil und kriegen viele schlechte noten. man könnte eine AG eröffnen in welcher die kinder welche spaß am schauspieln haben sich zeigen können es jedoch nicht verpflichtend ist

**Abbildung 27:** Schüler:in B (Code: HM32J) Text Posttest.

Bei der Follow-up-Testung (TP<sub>4</sub>) konnte für den Gesamteindruck eine Ratingbeurteilung auf Stufe 3,0 ermittelt werden. Damit zeigt der Text ein mittleres Schreibniveau. Insgesamt benötigte die:der Schüler:in 16,50 Minuten für das Schreiben im Textfeld und 46,41 Minuten für die Planung des Textes im digitalen Schreibplan. Zwischen Schreibplan und Textfeld wurden 27 Wechsel (switches) vorgenommen. Insgesamt entstand ein Text von 325 Wörtern. Der Mittelwert der Skala Schreibsystematik lag bei  $M = 2,8^{33}$ , der Mittelwert der

---

<sup>33</sup> Item E101/Orthografie = 2,0, Item E102/Grammatik = 4,0, Item E231/Syntax = 3,0, Item ZS/Zeichensetzung = 2,0

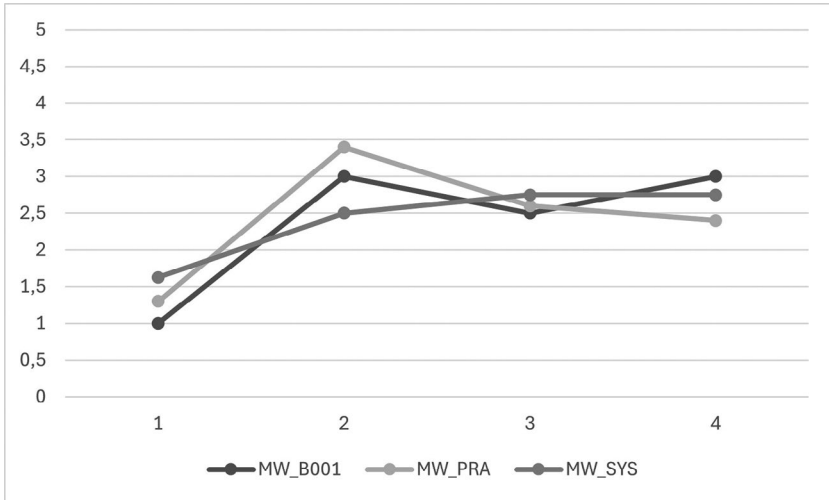
Sprachpragmatik bei  $M = 2,4^{34}$ . Insgesamt befindet sich dieser Text damit im mittleren Schreibkompetenzbereich. Der oder die Schüler:in verbessert sich zwischen Testzeitpunkt 3 (Posttest) und 4 (Follow-up-Testung) acht Wochen nach dem Projekt um eine halbe Kompetenzstufe.

Heute verfassen wir einen artikel für die schülerzeitung zum thema Arbeit ohne bezahlung, heutzutage gibt es viele leute die z.B. bei der freiwilligen Feuerwehr tätig sind. Sie nehmen an einsetzten Teil helfen und retten Menschen, aber das alles ohne bezahlung sondern aus lust zur Arbeit und ihrem guten willen wegen. Manche schüler der Klasse nannten argumente dazu das es gut ist ehrenamtlich zu arbeiten, ein Argument z.B. war das man bei der arbeit als zum Beispiel ehrenamtlicher Feuerwehrmann retten und hilft man Menschen nicht weil es dein job ist und man dafür gelt bekommt, als angestellter bei der freiwilligen feuerwehr rettet man menschen und ist für die gesellschaft da ganz ohne bezahlung sonder weil man seinen mitmenschen helfen will. Angestellte bei der freiwilligen feuerwehr nehmen sich in ihrer freizeit die zeit um menschen zu helfen welche sich selbst nicht helfen können. Außerdem währe es möglich durch die ehrenamtlichen jobs die arbeitslosenquote zu verringern ,man könnte alle schwervermittelbaren Arbeitslosen dazu bringen, bei einer sehr geringen Stundenvergütung die ehrenamtliche Arbeit in der fehlenden Zeit zu verrichten. Damit könnten sie sich geld im Monat dazuverdienen steuerfrei dazuzuverdienen. Andererseits äußertenn sich kinder dazu das ehrenamtliche Arbeit nicht gut ist da sie z.B. dein privatleben zerstört z.B. während deine freunde zusammen eine party schmeißen oder sich einen schönen kinoabend machen sitzt du z.B. in deiner zentrale bei der freiwilligen feuerwehr und wartest auf den nächsten hilferuf. wieso solltest du einen Beruf in deiner freizeit verrichten wenn es auf der anderen seite menschen gibt welche diesen job für eine menge Geld machen. ich bin der meinung das ehrenamtliche arbeit gut ist da sie den staat nicht mit weiteren kosten belastet dennoch der allgemeinheit hilft. Schlussendlich kann man sagen, ehrenamtliche arbeit hat vor und nachteile, dennoch ist es eine gute sache und ist außerdem freiwillig, das bedeutet das alle menschen die sich dazu entscheiden ehrenamtlich zu arbeiten jederzeit damit aufhören können und sie diese Arbeit freiwillig ausführen.

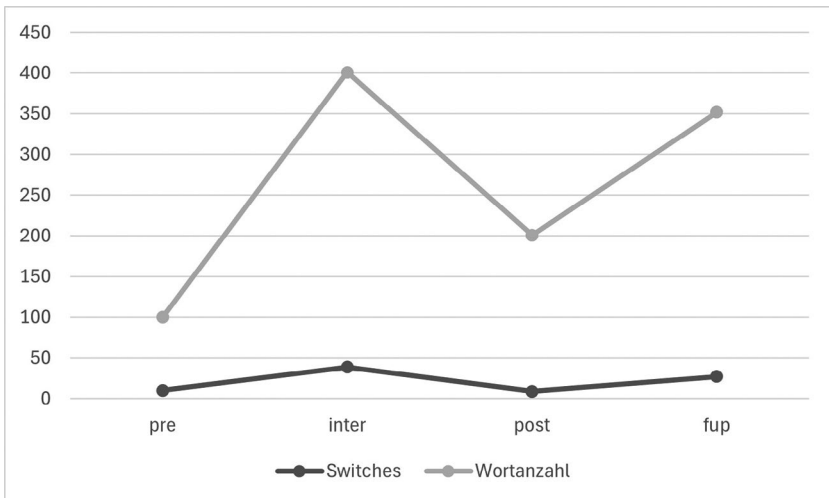
**Abbildung 28:** Schüler:in B (Code: HM32J) Text Follow-up-Test.

<sup>34</sup> Item C001/Inhaltliche Gestaltung = 3,0, Item D001/Textaufbau = 2,0, Item D002/Kohärenz = 3,0, Item E211/Adressatenorientierung = 2,0, Item E221/Wortschatz = 2,0

Werden die Schreibentwicklungen des Falles visuell zusammengefasst, ergeben sich folgende Grafiken:



**Abbildung 29:** Gesamteindruck (MW\_B001), Sprachpragmatik (MW\_PRA) und -systematik (MW\_SYS) im Vergleich zu allen Testzeitpunkten (Fallbeispiel B).



**Abbildung 30:** Anzahl der Switches (Wechsel zwischen Schreibplan und -feld) und Wortanzahl im Vergleich zu allen Testzeitpunkten (Fallbeispiel B).

Die erste Grafik zeigt an, wie sich Schüler:in B in den Bereichen Gesamteindruck, Sprachpragmatik sowie Sprachsystematik entwickelt hat. Dabei ist zu beobachten, dass für alle drei Variablen eine Zunahme zwischen Pretest und Zwischentest abzulesen ist. Auch zwischen Pre- und Posttest sind die Steigerungen um mindestens eine Kompetenzstufe höher, allerdings ist ein leichter Abfall zwischen Zwischentest und Posttestung zu beobachten. Beim Follow-up-Test steigert sich Schüler:in A im Vergleich zum Pretest.

Die zweite Grafik bildet die Anzahl der Wechsel zwischen digitalem Schreibplan und -feld (switches) sowie die Anzahl der Wörter ab. Schüler:in B steigert die Wortzahl zwischen Pretest (90 Wörter) und Zwischentest (362 Wörter) überproportional. Auch zwischen Pretest und Posttest (192 Wörter) gibt es eine Steigerung der Wortanzahl, die sich dann noch einmal zum Follow-up-Test (325 Wörter) erhöht, allerdings nicht das Niveau wie beim Zwischentest hat. Die Anzahl der Wechsel zwischen Schreibplan und Schreibfeld entwickeln sich als Kurve ähnlich wie die Wortanzahl. Beim Zwischentest (39 Switches) ist im Gegensatz zum Pretest (10 Switches) die höchste Anzahl an Wechseln zu vermerken. Auch beim Follow-up-Test ist die Anzahl der Wechsel im Gegensatz zum Pretest auf einem hohen Niveau (27 Switches).

#### 4.2.13 Entwicklung Fallbeispiel Schüler:in C

Schüler:in C ist auf einem Nicht-Gymnasium in einer inklusiven Klasse und durchlief zunächst die Erörterungs- und anschließend die Debattierreihe in der Intervention. Bei der Pretestung (TP<sub>1</sub>) erlangt der Text eine Ratingbeurteilung zum Gesamteindruck auf Stufe 1. Damit gehört der oder die Schüler:in ebenso wie Schüler:in B zur Gruppe der *struggling writers*, also Schüler:innen mit einer geringen Schreibkompetenz in der Textsorte *diaklektische Erörterung*. Insgesamt benötigte die:der Schüler:in 8,95 Minuten für das Schreiben im Textfeld und 12,35 Minuten für die Planung des Textes im digitalen Schreibplan. Zwischen Schreibplan und Textfeld wurden zehn Wechsel (Switches) vorgenommen. Insgesamt entstand ein Text von 48 Wörtern. Der Mittelwert der Skala Schreibsystematik lag bei  $M = 1,0^{35}$ , der

---

<sup>35</sup> Item E101/Orthografie = 1,0, Item E102/Grammatik = 1,0, Item E231/Syntax = 1,0, Item ZS/Zeichensetzung = 1,0

Mittelwert der Sprachpragmatik bei  $M = 1,0$ <sup>36</sup>. Insgesamt repräsentiert dieser Text folglich eine unterdurchschnittliche Schreibkompetenz.

Ich gehe mit der ersten Sprechblase mit, denn ich finde das die Digitalisierung wichtig ist. Es lässt sich nämlich leichter lesen mit ienem E-Book. Das heißt nicht das Gedruckte Bücher nicht wichtig sind, Abends im Bett siztze ich lieber mit einem „normalen“ Buch ansattt eines E-Books.

**Abbildung 31:** Schüler:in C (Code: ES96H) Text Pretest.

Bei der Zwischentestung ( $TP_2$ ) konnte für den Gesamteindruck eine Rating-beurteilung auf Stufe 2,5 eingeholt werden. Damit befindet sich der Text auf einem unteren mittleren Schreibniveau. Insgesamt benötigte die:der Schüler:in 30,45 Minuten für das Schreiben im Textfeld und 22,34 Minuten für die Planung des Textes in der digitalen Checkliste. Zwischen Schreibplan und Textfeld wurden 40 Wechsel (Switches) vorgenommen. Insgesamt entstand ein Text von 354 Wörtern. Der Mittelwert der Skala Schreibsystematik lag bei  $M = 3,0$ <sup>37</sup>, der Mittelwert der Sprachpragmatik bei  $M = 3,1$ <sup>38</sup>. Hinsichtlich Sprachpragmatik und -systematik repräsenterte dieser Text damit den mittleren Schreibkompetenzbereich. Der oder die Schüler:in verbesserte sich vom Pretest zum Zwischentest nach dem Erörterungstraining um zwei Stufen.

In der Schule findet ein Projekt über gesunde Ernährung statt. Eine Zeitschrift ist an den Ergebnissen interessiert, darauf hin schreibst du einen Artikel über die Vorteile von selbstgemachten Essen und Fast-Food. Deine erste These lautet: Selbstgemachtes Essen ist Besser. Als erstes Argument nehme ich das es Gesünder ist. Studien haben Nachgewiesen das wenn Jemand Selber kocht, es deutlich gesünder ist als Fast-Food. Man kann wenn man Selber-Kocht auch Regulieren was genau in dein Essen soll. Wenn ich mir Jetzt bei Mc's eienn

<sup>36</sup> Item C001/Inhaltliche Gestaltung = 1,0, Item D001/Textaufbau = 1,0, Item D002/Kohärenz = 1,0, Item E211/Adressatenorientierung = 1,0, Item E221/Wortschatz = 1,0

<sup>37</sup> Item E101/Orthografie = 2,0, Item E102/Grammatik = 4,5, Item E231/Syntax = 3,0, Item ZS/Zeichensetzung = 2,5

<sup>38</sup> Item C001/Inhaltliche Gestaltung = 3,0, Item D001/Textaufbau = 4,0, Item D002/Kohärenz = 3,0, Item E211/Adressatenorientierung = 2,5 Item E221/Wortschatz = 3,0

Bürger bestelle möchte den es aber nur mit Speck, Eier, Tomaten und Gurken gibt, du aber von diesem Bürger alles isst außer Gurken, musst entweder fragen ob sie keien rauf machen oder du kannst ihn nicht bestellen. Beim Selber Kochen kannst du Entscheiden was du darauf haben möchtest. Wenn du selber kochst kannst du deinen lokalen Bauern unterstützen. Wenn du Frisches Gemüse für deien Gemüse Suppe braucht gehst du zum Bauern und kannst welches kaufen, dabei Unterstützt du ihn. Die gegenthese dazu ist das Fast-Food besser ist. Es ist deutlich unaufwendiger eine FAsT-Food zu bestellen oder im Ofen zu machen. Du kannst einfach bei deinem Lieblings Laden dein Lieblingsgericht bestellen, kannst während sie zu dir Liefern auf der Couch sitzen und abhängen, bei der Tiefkühlware musst du meistens nur den Ofen anmachen und sie rein tun. Wenn du dir ein Tiefkühl-Pizza machst bist du auch deutlich schneller als wenn du dir selber etwas kochst. Meistens dauern Tiefkühlwaren allgemein nur 10-20 Minuten. In den meisten Situationen ist Fast-Food ienfach einfacher es ist weniger Stressig beim Zubereiten, schneller usw.. Wenn ich Abends spät nach Hause komme möchte ich mich nicht an den Herd stellen und selber was kochen, da reicht dann auch einfach eine Tiefkühl-Pizza. Das Fazit ist das Selbergemachtes Essen an sich meistens Besser ist, einfach weil du entscheiden kannst was rein gehört. Wie man teilweise in Amerika sehen kann führt das überkonsumieren von Fast-Food zu Fettleibigkeit. Deswegen sollte man auch mal Selbstgemachtes Essen essen und nicht IMMER nur Fast-Food. Aber man kann sich auch schon ab und zu mal Gönnen.

**Abbildung 32:** Schüler:in C (Code: ES96H) Text Zwischentest.

Bei der Posttestung (TP<sub>3</sub>) konnte für den Gesamteindruck eine Ratingbeurteilung auf Stufe 2,5 eingeholt werden. Damit zeigt der Text ein unteres mittleres Schreibniveau. Insgesamt benötigte die:der Schüler:in 7,48 Minuten für das Schreiben im Textfeld und 31,82 Minuten für die Planung des Textes im digitalen Schreibplan. Zwischen Schreibplan und Textfeld wurden 34 Wechsel (Switches) vorgenommen. Insgesamt entstand ein Text von 328 Wörtern. Der Mittelwert der Skala Schreibsystematik lag bei  $M = 3,5^{39}$ , der Mittelwert der Sprachpragmatik lag ebenso bei  $M = 3,5^{40}$ . Insgesamt befand sich dieser

<sup>39</sup> Item E101/Orthografie = 3,5, Item E102/Grammatik = 4,5, Item E231/Syntax = 3,5, Item ZS/Zeichensetzung = 2,5

<sup>40</sup> Item C001/Inhaltliche Gestaltung = 3,0, Item D001/Textaufbau = 4,0, Item D002/Kohärenz = 3,5, Item E211/Adressatenorientierung = 3,5, Item E221/Wortschatz = 3,5

Text damit im unteren mittleren Schreibkompetenzbereich hinsichtlich des Gesamteindrucks sowie im höheren mittleren Kompetenzbereich hinsichtlich des analytischen Ratings für Sprachpragmatik und -systematik. Der oder die Schüler:in zeigt die gleichen Leistungen zwischen Testzeitpunkt 2 (Zwischentest) und 3 (Posttest) nach dem Debattiertraining. Die Sprachpragmatik und -systematik verbessert sich um eine halbe Stufe zwischen dem Testzeitpunkt 2 und 3.

Es wird diskutiert ob, Darstellendes Spiel als Pflicht Unterricht eingeführt werden soll. Es steht die Frage im Raum ob Darstellendes Spiel als Pflicht Unterricht aufgenommen werden soll. Deswegen stellen wir uns die Frage: Soll Darstellendes Spiel als Pflicht Unterricht aufgenommen werden. Man kann sich leicht Noten verdienen. Leute die mit einem Talent für Theater gesegnet sind können durch diesen Unterricht gefördert werden und kriegen zusätzlich noch einfache gute Noten. Talente können sich auf der Bühne beweisen und sich zeigen. Durch diesen Unterricht können Talent-Scouts auf diese Talente aufmerksam werden. Schüchterne Schüler können über ihre eigenen Grenzen wachsen und ihre eigenen Talente herausfinden. Ein Schüler ohne Talent und Begeisterung kann in diesem Unterricht herausfinden ob er ein verstecktes Talent hat. Als Gegenfrage haben wir uns gestellt: Darstellendes Spiel soll nicht als Pflicht Unterricht aufgenommen werden. Manche Leute fühlen sich nicht wohl und werden gezwungen auf der Bühne zu stehen. Es fühlt sich nicht jeder wohl, auf einer Bühne, vor einer großen Menge an Menschen etwas vorzutragen, diese Leute sollten auch nicht gezwungen werden. Leute die einfach kein Talent haben für Theater kriegen unnötig schlechte Noten. Ihre zukünftige Laufbahn könnte durch diese Noten nicht mehr das sein was sie wollten. Schüler die sich nicht für das Darstellende Spiel begeistern können und nicht gut sind werden ausgegrenzt und gemobbt. Schüler die Talent haben und alles einwandfrei können heben ab und denken das sie über denen stehen die es nicht können. Sie kriegen ein Gefühl von Macht und machen die unter ihnen nieder. Ich selber bin einer dieser Menschen, die eher ungern vor Menschenmengen auf einer Bühne etwas macht, deswegen bin ich dagegen es als PFLICHT Unterricht einzuführen. Die nicht einführenden Argumente überwiegen meiner Meinung nach. Denn es würde als Pflicht Unterricht den Leuten die es nicht können, mehr Schaden als denen die es können zu verbessern. Ich denke man könnte diesen Unterricht als nicht verpflichtend einführen sodass Leute mit Talent trotzdem noch das machen können um sich zu verbessern.

**Abbildung 33:** Schüler:in C (Code: ES96H) Text Posttest.

Bei der Follow-up-Testung (TP<sub>4</sub>) konnte für den Gesamteindruck eine Rating-beurteilung auf Stufe 3 eingeholt werden. Damit zeigt der Text ein mittleres Schreibniveau. Insgesamt benötigte die:der Schüler:in 47,36 Minuten für das Schreiben im Textfeld und 18,92 Minuten für die Planung des Textes in digitalen Schreibplan. Zwischen Schreibplan und Textfeld wurden 16 Wechsel (Switches) vorgenommen. Insgesamt entstand ein Text von 325 Wörtern. Der Mittelwert der Skala Sprachsystematik lag bei  $M = 3,0^{41}$ , der Mittelwert der Sprachpragmatik bei  $M = 2,0^{42}$ . Insgesamt befand sich dieser Text damit im mittleren Schreibkompetenzbereich. Der oder die Schüler:in verbessert sich zwischen Testzeitpunkt 3 (Posttest) und 4 (Follow-up-Testung) acht Wochen nach dem Projekt um eine halbe Kompetenzstufe. Allerdings zeigen die analytischen Ratings eine Verschlechterung der Sprachsystematik um eine halbe Stufe und der Sprachpragmatik um 1,5 Stufen.

In einer Klasse wird darüber diskutiert, ob man bei der freiwilligen Feuerwehr mitmachen sollte, obwohl man dafür nicht bezahlt wird. Es gibt 2 Seiten bei der Diskussion und es wird sich die Frage gestellt ob man ehrenamtlich arbeiten sollte oder ob es eine Bezahlung geben sollte. Die eine Seite ist der Meinung, dass die Freiwillige feuerwehr bezahlt werden sollte. Ein Grund dafür ist das Risiko das die Männer und Frauen eingehen. Eine studie hat bewiesen, dass in jedem 3 Einsatz mindestens 1 Verletzer mit Verbrennungen oder anderen Verletzungen zu Arzt muss und ein Grundeinkommen wäre deshalb mehr als angemessen. Ein weiter Grund ist die Motivation der Arbeiter/innen. Ein Beispiel dafür ist, ob man in ein brennendes Haus gehen würde, mit dem Gedanken das man nichts als Belohnung oder Entgegenkommen bekommt. Ein weiteres Argument gegen das ehrenamtliche arbeiten, ist das der Job attraktiver wird. Eine Umfrage hat bewiesen, dass Menschen nach Berufen ausschauhalten die ein gutes Einkommen geben und viele Menschen nichts umsonst machen würden. Auf der anderen Seite meinen viele, dass die freiwillige Feurwehr ein ehrenamtlicher Beruf bleiben sollte. Ein Grund dafür ist, das Man es aus freiem willen macht und nicht für das Geld. Ein Beispiel dafür ist, das Leute die Sachen freiwillig machen, es oft besser machen da sie spaß daran haben. Ein weiteres

<sup>41</sup> Item E101/Orthografie = 2,0, Item E102/Grammatik = 5,0, Item E231/Syntax = 3,0, Item ZS/Zeichensetzung = 2,0

<sup>42</sup> Item C001/Inhaltliche Gestaltung = 2,0, Item D001/Textaufbau = 2,0, Item D002/Kohärenz = 2,0, Item E211/Adressatenorientierung = 2,0, Item E221/Wortschatz = 3,0

Argument ist, dass man keine lange Ausbildung machen muss und nach ein paar Kursen wie erste Hilfe und den standart Sachen direkt starten kann. Eine Umfrage hat ergeben, dass Arbeiter die keine lange Ausbildung haben und driekt bei der Arbeit alles lernen, erfolgreicher und schneller besser werden als in der Ausbildung. Ein weiterer Grund ist, dass mab sein Selbstwertgefühl steigert. Eine Studie hat Bewiesen, dass Menschen die ehrenamtlich arbeiten 20% Glücklicher sind als Menschen die einen bezahlten Beruf haben. Ich bin der Meinugn, dass die freiwillige Feuerwehr weiterhin ehrenamtlich bleiben sollte, die Arbeiter aber mehr wertschätzung bekommen sollten. Auf der einen Seite steigert man durch das ehrenamtliche arbeiten sein Selbstwertgefühl und auf der anderen Seite sollte man eine Entschädigung für die Risiken bekommen. Man sollte die freiwillige Feuerwehr ehrenamtlich lassen und den Arbeitern und ein Grundeinkommen geben.

Abbildung 34: Schüler:in C (Code: ES96H) Text Follow-up-Test.

Werden die Schreibentwicklungen des Fallbeispiels visuell zusammengefasst, ergeben sich folgende Grafiken:

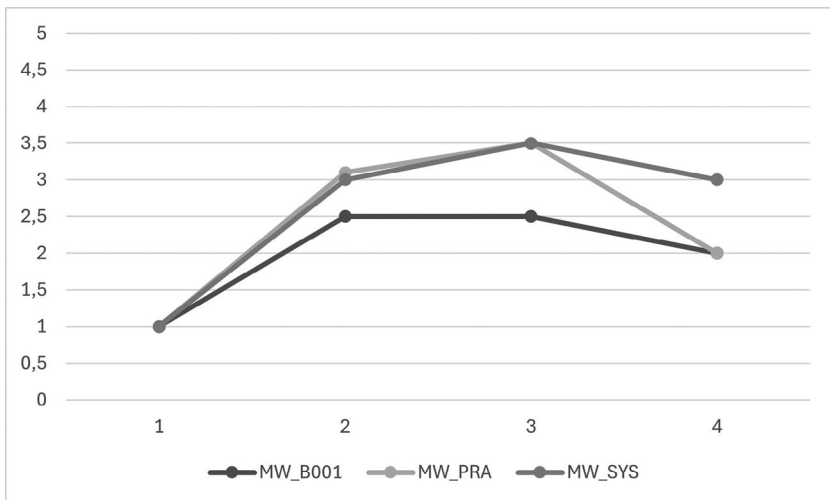
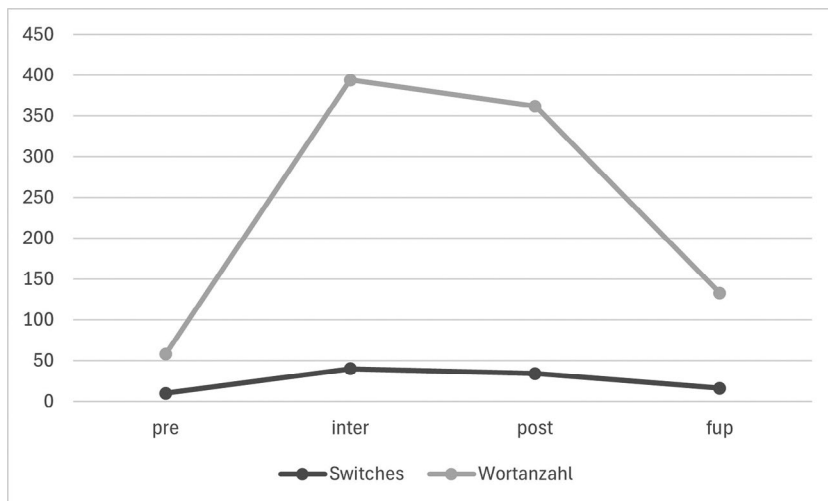


Abbildung 35: Gesamteindruck (MW\_B001), Sprachpragmatik (MW\_PRA) und -systematik (MW\_SYS) im Vergleich zu allen Testzeitpunkten (Fallbeispiel C).



**Abbildung 36:** Anzahl der Switches (Wechsel zwischen Schreibplan und -feld) und Wortanzahl im Vergleich zu allen Testzeitpunkten (Fallbeispiel C).

Die erste Grafik zeigt, wie sich Schüler:in C in den Bereichen Gesamteindruck, Sprachpragmatik sowie Sprachsystematik entwickelt hat. Dabei ist zu beobachten, dass der Gesamteindruck vom Pretest (TP1) zu den weiteren Testzeitpunkten um 1,5 Stufen ansteigt und im Follow-up eine Kompetenzsteigerung um eine Stufe zwischen Pretest und Follow-up-Test abzulesen ist. In der Sprachpragmatik zeichnet sich ein ähnliches Bild wie bei der Variable Gesamteindruck ab: Es sind Steigerungen zwischen Pretest und Zwischen-testung sowie zwischen Pretest und Posttest um zwei Stufen zu beobachten. Im Follow-up-Test kann diese Leistungssteigerung nicht nachhaltig gehalten werden, dennoch bleibt zwischen Pre- und Follow-up-Testung eine Steigerung um eine Kompetenzstufe. Bei der Variable Sprachsystematik sind Steigerungen wie bei der Sprachpragmatik zu erkennen. Diese Steigerungen verfestigen sich auch nachhaltig bei der Follow-up-Testung. So kann Schüler:in C sich bei allen drei Variablen steigern, insbesondere während der Interventionsphase. Acht Wochen nach der Intervention zeigt sich zwischen Pre- und Follow-up-Testung eine Kompetenzsteigerung um eine Stufe beim Gesamteindruck und der Sprachpragmatik und zwei Stufen bei der Sprachsystematik.

Die zweite Grafik bildet die Anzahl der Wechsel zwischen digitalem Schreibplan und -feld (Switches) sowie die Anzahl der Wörter ab. Schüler:in C steigert sich überproportional zwischen Pre- und Zwischentest von 48 auf 354 Wörter. Dieses Niveau kann auch zum Posttest gehalten werden. Acht Wochen nach der Intervention kann nur zwischen Pre- und Follow-up-Testung, aber nicht mehr zwischen Posttest und Follow-up-Testung eine Steigerung beobachtet werden. Die Zahl der Switches zeigt einen ähnlichen Verlauf wie die Wortanzahl. Besonders beim Zwischentest ist der Wert hinsichtlich dieser Variable mit 40 Wechseln zwischen Schreibplan und Schreibfeld am höchsten.

#### 4.2.14 Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Fallbeispielen

Folgende Tabelle und Abbildung zeigen die Schreibprozess- und -produktaten im Vergleich zu allen Fallbeispielen und Messzeitpunkten. Es lassen sich drei verschiedene Verlaufstypen erkennen.

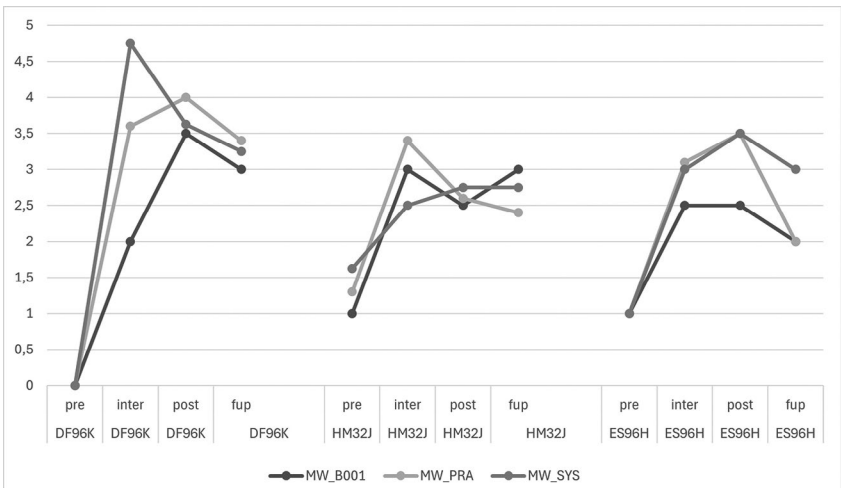
Fallbeispiel A zeigt eine kontinuierliche Schreibkompetenzsteigerung vom Pretest über den Zwischentest bis hin zum Posttest. Nach der Intervention gibt es einen leichten Abfall in der Follow-up-Testung. Diese:r Schüler:in debattierte zunächst und wurde dann für das schriftliche Erörtern trainiert.

Fallbeispiel B zeigt eine enorme Steigerung zwischen Pre- und Zwischentestung, beim Posttest einen kleinen Rückgang und zum Follow-up-Test hin wieder eine Zunahme, die leicht über dem Niveau des Zwischentests liegt. Diese:r Schüler:in übte zunächst das schriftliche Erörtern und anschließend das Debattieren.

Fallbeispiel C steigert sich enorm zwischen Pretest und Zwischentest und erlangt die höchsten Bewertungen beim Posttest, verzeichnet dann einen leichten Rückgang hin zum Follow-up-Test. Diese:r Schüler:in übte zunächst das schriftliche Erörtern und anschließend das Debattieren.

**Tabelle 24:** Schreibprodukt- und -prozessdaten zu den Fallbeispielen

Study_ID	Time Point	treat	switch	T_write_ms	T_plan_ms	words	MW_B001	MW_PRA	MW_SYS
DF96K	pre	DE	1	243293	699158	17	8,0	8,0	8,0
DF96K	inter	DE	5	1048462	1043039	155	2,0	3,6	4,8
DF96K	post	DE	19	1828004	808389	468	3,5	4,0	3,6
DF96K	fup	DE	30	2560455	1847136	354	3,0	3,4	3,3
HM32J	pre	ED	10	623016	1281658	90	1,0	1,3	1,6
HM32J	inter	ED	39	1833164	1664257	362	3,0	3,4	2,5
HM32J	post	ED	9	542150	882182	192	2,5	2,6	2,8
HM32J	fup	ED	27	989840	2784467	325	3,0	2,4	2,8
ES96H	pre	ED	10	536777	741167	48	1,0	1,0	1,0
ES96H	inter	ED	40	1826764	1340523	354	2,5	3,1	3,0
ES96H	post	ED	34	448614	1909336	328	2,5	3,5	3,5
ES96H	fup	ED	16	2841419	1134953	117	2,0	2,0	3,0



**Abbildung 37:** Gesamteindruck (MW\_B001), Sprachpragmatik (MW\_PRA) und -systematik (MW\_SYS) im Vergleich zu allen Testzeitpunkten.

## 4.3 Zentrale Ergebnisse aus den wöchentlichen Reflexionen der Teilnehmenden Coaches

### 4.3.1 Debattieren Phase 1 – Debattieren probieren

Die wöchentlichen Reflexionen der teilnehmenden Coaches ergaben, dass das Ballspiel als Übung sehr aktivierend für die Schüler:innen gewesen war. Begründet werden kann dies mit der körperlichen und kognitiven Aktivierung.

Ballspiel funktioniert sehr gut als Überleitung zum Debattieren. Einige Bezüge werden eigenständig hergestellt, einige von mir mit reingegeben und von den Schüler:innen aufgegriffen (Coach S).

Des Weiteren kennen die Schüler:innen die Kommunikationsregeln und konnten dies gut auf die Ballspiel-Übung übertragen. Weniger einfach war hingegen die Themenfindung mithilfe von Soll-Fragen. Die Themen waren oft zu oberflächlich oder waren nicht debattierfähig (s. Zitat). Als Adaption bietet sich ein Scaffolding durch die Lehrkraft an, um Themen zu konkretisieren. Hierzu das Zitat eines Coaches:

Bei der Entwicklung des Themenspeichers kommt der Sozialform eine besondere Bedeutung zu. Es kann sich lohnen, strikt an einem Think-Pair-Share festzuhalten oder für die Schüler:innen anregender sein, wenn sie sich von vorneherein miteinander austauschen können. Außerdem stellt sich die Frage nach der Abstraktionsfähigkeit der Schüler:innen. An und für sich ist es sehr schön, statt von Nachrichten von persönlichen Alltagserlebnissen auszugehen, die die Schüler:innen geärgert haben (Einzelarbeit) und an denen häufig politische Misslagen herausgearbeitet (Partner:innenarbeit) und anschließend in Frage gestellt werden können (Plenum). Von nervenden Geschwistern auf Fragen nach genug Wohnraum, Orten für Jugendliche oder einen Führerschein für Eltern zu kommen, ist aber gar nicht so einfach. Umgekehrt müssen große Themenbereiche wie Klimawandel und Weltfrieden in einzelne, diskutierbare Maßnahmen runtergebrochen werden, wofür in der eigenständigen Durchführung der Schüler:innen häufig Wissen über politische Strukturen und Zusammenhänge fehlt. In Teilen kann das gemeinsame Besprechen von 1-3 Fällen im Plenum helfen (Coach S).

Überraschend war, dass die Spaßdebatten als erstes Debattieren gut angenommen wurden. Es wurde viel gelacht und dennoch wurde die Durchführung dieser Spaßdebatten ernst genommen.

### 4.3.2 Debattieren Phase 2 – Zum Punkt kommen

Das Video als Grundlage, was die Regeln des Debattierens nach JD sind und wie eine Debatte verläuft, ist aufmerksam von den Schüler:innen verfolgt worden.

Die Schritte des Debattierens werden gut erläutert. Das Medium, ein Youtube-Video<sup>43</sup>, konnte auch angehalten und in der Lerngruppe diskutiert werden. Der Aufbau der Eröffnungsrede lag im Fokus dieser zweiten Unterrichtsphase:

Eine explizite, eigenständige Auseinandersetzung mit der Funktion der einzelnen Redebestandteile war didaktisch bisher nicht vorgesehen, erschien uns aber sinnvoll, um einem stupiden Kopieren und Verinnerlichen des Formats entgegenzuwirken, die Sinnhaftigkeit des Aufbaus der Reden zu reflektieren, die Fähigkeit zur Adressat:innenorientierung der Schüler:innen zu verbessern und ihnen außerdem Tools zur Analyse anderer (politischer) Reden an die Hand zu geben (Coach S).

Es zeigte sich jedoch auch, dass das Arbeitstempo in einigen Lerngruppen langsamer als geplant ablief. So benötigten bestimmte Lerngruppen mehr Zeit. Daher wurde das Lerntempo bei diesen Gruppen zeitlich verlängert. Die Übung „Wie bin ich hierhergekommen“ wurde sehr gut angenommen und bereitete auf die Eröffnungsrede gut vor, wo das Einhalten der Redezeit, aber auch die Verkettung von Ereignissen hin zu einem Endpunkt sprachlich realisiert werden musste.

### 4.3.3 Debattieren Phase 3 – Aufeinander eingehen

In Phase drei des Debattierens stand die Vorbereitung einer *freien Aussprache* nach JD im Mittelpunkt. Die Warm-up-Übung mit dem Erzählen einer Geschichte mithilfe der Verknüpfung eines Beginns und Endes wurde von allen Schüler:innen angenommen.

Runderzählung war erst stockend und dann sehr flüssig. Auch SuS, die zunächst nicht sprechen wollten, sprachen ab der zweiten Runde. Es entstanden lustige und sehr gruselige Geschichten (Coach G).

Runderzählung klappt so mäßig gut, tatsächliche Steigerung beim zweiten Durchgang (Coach S).

Positiv wurde von den Coaches hervorgehoben, dass die Warm-up-Übung („So bin ich hierhergekommen“) gut genutzt und auf die Freie Aussprache transferiert wurde, denn das Verknüpfen von Argumenten steht im Vordergrund.

Die freie Aussprache geschah in den Gruppen intuitiv, da die Gruppen immer selbstständig wechselten und die Gruppen größer wurden, sehr aktive Lerngruppe, Lernzuwachs hoch, Anknüpfen verstanden laut Feedback, Beifall zum Schluss für die Stunde (was will man mehr :-). (Coach G).

---

<sup>43</sup> Link: Drei Teile einer Debatte <https://www.youtube.com/watch?v=s8kWkeqU4tg>.

Jedoch ist auch hier wieder die Übungszeit für die Vorbereitung der Freien Aussprache zu kurz geplant worden. Zudem lagen bei einigen Schüler:innen nicht ausreichende Recherchekompetenzen vor. Tipps zur Recherche und auch die Hilfestellung im Rechercheprozess waren für einige Schüler:innen notwendig. Hierzu ergänzend die Erläuterung eines Coaches:

Die vorgegebenen Argumente für die Übung genau anknüpfen modellieren ein Argument in einer möglichen Reinform und machen den Aufbau desselben sichtbar. Es bildet somit eine gute Orientierung für das Entwickeln eigener Argumente. Die Form als Fließtext und der Umfang können jedoch negative Auswirkungen auf die eigentlichen Ziele der Übung genau anknüpfen - zuhören, filtern, was das wichtigste war, genau darauf antworten => z.B. Möglichkeit zur Korrektur bei Missverständnissen, nicht aneinander vorbeireden – haben (Coach S).

#### **4.3.4 Debattieren Phase 4 – Schlüsse ziehen**

Wie kann die Schlussrede durch die Argumente in der Freien Aussprache und der Eröffnungsrede inhaltlich vorbereitet werden? In der vierten Debattenphase wurde die Schlussrede geübt. Durch das Führen von Interviews in zwei Kreisen oder Zweier-Gruppen als Warm-up konnten die Schüler:innen die Funktion der Schlussrede zunächst spielerisch üben. Für einige Schüler:innen war die Vorbereitung der Schlussrede kognitiv anspruchsvoll und es fehlte den Schlussreden an Präzision.

Die Konzentration hat je nach persönlichem Interesse der Schüler\*innen stark variiert. Die ersten Schlussreden glichen mehr einem Juror\*innen Feedback, weshalb ich nochmal ein Beispiel im Plenum besprochen habe. Danach hat die Strukturierung durch Satzanfänge sehr geholfen (Coach S).

Daher wurde in einigen Lerngruppen die Vorgabe gemacht, diese schriftlich auszuformulieren. Sehr gefragt waren an dieser Stelle Musterreden zur Orientierung, allerdings zu anderen Debattenthemen, sodass der Transfer von jedem Schüler und jeder Schülerin selbst geleistet werden musste.

Das Debattieren in Kleingruppen funktionierte gut, Beobachtende schrieben Stichpunkte für ihre Schlussrede auf. Gut war, dass die Schlussreden in Kleingruppen geübt werden konnten, alle haben gesprochen (Coach G).

Die vorbereiteten Schlussreden aufgrund der schriftlichen Vorbereitung gut. Einige Schüler:innenn wollten gern vortragen und haben von anderen

Mitschüler:innen konstruktives Feedback erhalten. Ein Coach fasst diese Debattierphase und die Herausforderung für einige Schüler:innen zusammen:

Eine explizite, eigenständige Auseinandersetzung mit der Funktion der einzelnen Redebestandteile war didaktisch bisher nicht vorgesehen, erschien uns aber sinnvoll, um einem stupiden Kopieren und Verinnerlichen des Formats entgegenzuwirken, die Sinnhaftigkeit des Aufbaus der Reden zu reflektieren, die Fähigkeit zur Adressat:innenorientierung der Schüler:innen zu verbessern und ihnen außerdem Tools zur Analyse anderer (politischer) Reden an die Hand zu geben. Ob diese Ziele mit den vorliegenden Materialien (Beispielrede mit zugeordneten oder zuzuordnenen Funktionen) erreicht werden können, wissen wir noch nicht. Besonders in der Ergebnissicherung der Reden der unterschiedlichen Positionen (Funktionskarten) besteht vermutlich noch Bedarf zur Weiterentwicklung (Coach S).

#### 4.3.5 Debattieren Phase 5 – Voraussetzungen klären

Das Recherchieren, um eine Debatte in Phase sechs zu führen, war für einige Schüler:innen zunächst herausfordernd, aber wurde von allen Schüler:innen bewältigt. Zu Beginn war das Recherchieren schwierig, die MAZ-App einer überregionalen Tageszeitung reichte dafür nicht aus, weitere Internetseiten<sup>44</sup> als Empfehlung wurden dankbar angenommen.

Fragennetz: Braucht lange, bis sie sich auf Fragenstellung einigen, einige entwickeln neue Fragestellungen. Fragen entwickeln fällt ihnen unterschiedlich leicht, Eine Gruppe bedenkt von sich aus alle beteiligten Personengruppen. Clustern in drei Gruppen gut und selbstständig. Eine Gruppe kann Zuordnung nicht begründen und Zusammenhang erschließt sich von außen nicht. Gemeinsame Reorganisation. Insgesamt brauchen alle Schüler:innen mehr Zeit zum Fragen sammeln und Clustern, als vorgesehen, Eigenständige Recherche zu den Fragen klappt sehr gut und scheint mehr in die Tiefe zu gehen und konkrete Sachverhalte zu erfassen. Bei einigen Fragen fällt es den Schüler:innen schwer, die Sachgegebenheiten in Pro- und Contra-Argumente aufzugliedern (z.B.: Was ist der Verbraucherschutz? Wie werden die Standards der Fairtrade-Siegel überprüft?) (Coach S).

Das Finden seriöser Quellen, um die Argumentation vorzubereiten, war sehr leistungsdivers. Für einige Schüler:innen war es bereits eine Herausforderung,

---

<sup>44</sup> CORRECTIV – Recherchen für die Gesellschaft; Faktenchecks der Deutschen Presseagentur; mimikama - Verein zur Aufklärung von Internetmissbrauch; ARD-Faktenfinder; #faktenfuchs vom Bayerischen Rundfunk

nur ein Argument inhaltlich gut zu belegen, anderen Schüler:innen fiel es hingegen leicht, drei bis vier Argumente zu formulieren:

Gerade, wenn die Schüler:innen noch keine oder wenig Erfahrung mit der Recherche im Internet haben, ist es schade, dass die Merkmale für eine vertrauenswürdige Quelle zwar gemeinsam erarbeitet, aus Zeitgründen aber nicht gemeinsam erprobt werden. Hier wären verschiedene Formate von WebQuests und eigenständigen Faktenchecks - oder zumindest mal dem tatsächlichen Suchen und Überprüfen eines Impressums, z.B. der Schulhomepage - denkbar, um die Schüler:innen aktiv darin zu unterstützen, ein Gefühl für vertrauenswürdige Internetquellen zu entwickeln. Allgemein sind die Kompetenzen im Umgang mit Internetquellen nahezu unendlich erweiterbar und könnten, bei ausreichender Zeit, auch eine Auseinandersetzung mit Foto- und Video-Forensik beinhalten (Coach S).

Die Ressourcen sowie das Prüfen von seriösen Quellen als Input für alle in den Lerngruppen war bereichernd. Für einzelne Schüler:innen waren gelenkte Fragen der Lehrkraft notwendig, um die Argumente qualitativ zu belegen. Die Zusammenfassung zum Unterrichtsschluss wurde gemeinsam und ergebnissichernd abgeschlossen.

#### **4.3.6 Debattieren Phase 6 – Debatte trainieren**

In der letzten Phase des Debattierens stand im Fokus, die drei Teile der Debatte in Form einer Übungsdebatte handlungsorientiert durchzuführen. Dabei liefen auch mehrere Debatten gleichzeitig. Alle Schüler:innen debattierten in dieser Phase, teilweise gab es in einem Raum drei Debatten. Jede Ecke des Klassenraums wurde genutzt. Die Debattenhemen kamen von den Schüler:innen aus ihrer Lebenswelt. Dies sorgte für eine hohe Motivation, an den Debatten teilzunehmen. Die Schüler:innen beteiligten sich rege am Schlussfeedback der Debattierreihe. Auf die Reflexionsfrage hin, wie die letzte Debattierphase von den Coaches wahrgenommen wurde, gaben diese folgende Antworten:

Sie war wirklich sehr gut, in meinen Klassen hat es super funktioniert. Fokus dieser Phase war die bisher gelernten Teile der Debatte und auch die Recherche miteinander zu verbinden, um zu dieser lebendigen Debatte zu kommen, zu der wir quasi gelangen wollten (Coach M).

Die Schüler:innen entscheiden sich für die Mikrodebatte mit entfalteter Struktur. Sie debattieren über die Streitfrage, ob Deutschland mehr Waffen in die Ukraine liefern soll. Beide Gruppen haben sich für dieses Thema entschieden, was auf

Grund der Aktualität zugelassen wurde. Beim gegenseitigen Zuhören war trotzdem Interesse da und beide Gruppen setzten ihren Schwerpunkt auf unterschiedliche Aspekte. Die Schüler:innen haben eine vollständige Debatte gehalten, ohne weitere Unterbrechungen zur Struktur. Alle wesentlichen Regeln von Jugend debattiert wurden eingehalten und die Argumente waren relativ stichhaltig. [...] Das Feedback der Mitschüler:innen aneinander war, bis auf eine Ausnahme, wohlwollend und konstruktiv. Es wurden die SAGÜ-Kriterien angewandt (Coach S).

Auch wenn die Qualität der Debatten in den Lerngruppen sehr unterschiedlich war und weitere Übungsgelegenheiten noch anzubieten sind, konnten alle Schüler:innen an einer Debatte teilnehmen und ein Feedback zur Debattierleistung ihrer Mitschüler:innen konstruktiv formulieren.

#### **4.3.7 Zusammenfassung der Reflexionen zur Debattierreihe**

Die folgende Tabelle zeigt die zusammengefassten Ergebnisse der wöchentlichen zwölf Online-Reflexionssitzungen von den Coaches (n = 4). Diese Zusammenfassung zeigt, dass die Stärken dieser Stunden das Eröffnungsspiel mithilfe eines Balles war, um daran zu verdeutlichen, wie Kommunikationsregeln nonverbal verlaufen. Dies konnten die Schüler:innen leicht auf das Debattieren transferieren, gerade nachdem sie dazu auch das Video einer Finaldebatte von Jugend debattiert analysierten.

Zudem war die Aufteilung einer Debatte in mehrere Teilhandlungen aus Sicht der Coaches beim Beobachten der Schüler:innen erfolgreich. So nahmen die teilnehmenden Schüler:innen die Suche nach einer geeigneten Debattenfrage, das Recherchieren und Sortieren von Argumenten sowie die Vorbereitung der Eröffnungsrede, Freien Aussprache und Schlussrede gut an.

Laut den Coaches waren die hohe Aktivierung und Partizipation der Schüler:innen die Erfolgsfaktoren für diese Phasen. Dennoch gab es auch Schwierigkeiten. So teilten die Coaches in ihren Reflexionen mit, dass bei einigen Schüler:innen kaum digitale Recherchekompetenzen existieren.

Zudem fiel es einigen Schüler:innen schwer, Themen aus dem Alltag oder den Medien zu nutzen, um daraus eine Debattierfrage zu formulieren, die nicht zu oberflächlich und auch debattierbar ist. Stellenweise wurde auch nach mehr Zeit für die Übungen von den Schüler:innen erfragt. Dies war allerdings durch die Anlage dieser Unterrichtsreihe in Form einer Interventionsstudie, und der daraus resultierenden zeitlichen Begrenzung, nicht möglich.

Tabelle 25: Zusammenfassung der Reflexionen von den Coaches zu der Debattierreihe pro Phase

	Debattieren					
	Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6
Item 1a	Balkon als Übung, sehr aktivierend gewesen	Das Video als Grundidee, was die Regeln des Debattelements sind	Vorbereitung einer Freien Aussprache	Schlussrede geht durch das Erlesen von Interviews in zwei Foesen oder Zweier-Gruppen; Schlussreden werden gut, SUS wollten gern vertragen und haben von anderen SUS Feedback bekommen	Das Recherchieren war für einige SUS zunächst schwierig, aber wurde von allen SUS bewilligt	alle konnten Debatlieren; die Debattelemente kamen von den SUS aus in der Lebenswelt, die SUS beteiligten sich rasch am Schlussfeedback; der Debatierreihe
Item 1b	hohe Aktivierung, kann mit Kommunikationstechniken generell verknüpft werden	Schritte wurden reduziert, Schritte wurden in einem Wettbewerb mit Finalteilnehmenden, Medium kam gut an, Zeitmanagement wurde klarer	Warm-up-Übung wurde als Vorbereitung von Argumenten in der Freien Aussprache	Was kam das Schlussrede durch die Erlesenen, die Erlesenen und die Erfüllungssätze zum Schluss wurde abgeformuliert und schriftlich festgehalten	die Ressourcen sowie das Prüfen von Quellen, die Qualität der Argumente, die Zusammenfassung der Thesen wurde gewinnbringend und erbot die Motivation zum Debatlieren	die drei Teile einer Debatte und die Ergebnisse der Debattelemente waren notwendig, der Thesenrecherche waren notwendig, die Zusammenfassung zum Schluss wurde abgeformuliert und schriftlich abgelesen
Item 2a	Themenfindung mit Soll-Fragen (Themenspeicher)	teilweise war die Arbeitstemp mit einigen Lerngruppen langsamer als geplant	die Übung ist für die Vorbereitung der Freien Aussprache zu einem Wahlthema einer Debatte aneinander zu beziehen benötigt mehr Zeit	SUS findet es teilweise schwer die drei Teile einer Debatte aneinander zu beziehen	Zu Beginn war das Recherchieren schwierig, die Nutzung des MZ-App nach dem nicht aus, weitere Interviews als Empfehlung werden danach angenommen	Die Qualität der Debatten sind in den Lerngruppen qualitativ sehr unterschiedlich
Item 2b	Themen zu oberflächlich, teilweise zu wenige Teile oder nicht debattierfähig	einige Lerngruppen benötigen mehr Zeit	Recherchetechniken mussten noch aufgearbeitet werden	hohe kognitive Leistung und Präzision möglich	Finden seriöser Quellen, das Finden von Argumenten vor sehr divers bei den SUS	einigen SUS fehlt noch Übung
Item 2c	Scarifolding durch Lehrerrat, Themen konkretisieren	Übungsphasen zeitlich vertengen	Tipps zur Recherche und auch Hilfestellung im Rechercheprozess geben	einige SUS gehen auf Muster-Schlussreden zurück	Verteilte Recherchieren erfordert mehrere Interviews, Einsatz von gelenkten Fragen, um den Prozess zu steuern; Scarifolding der Debattefortschritt	mehrere Debatten nach Durchführung der sechsten Phase
Item 3a	Spätdebatten wurden gut angenommen	Die Übung "Wie bin ich hierhergekommen" wurde sehr gut angenommen	Die Warm-up-Übung mit dem Erzählen einer Geschichte mithilfe der Verknüpfung eines Beginns und Endes wurde von allen Schülern angenommen	die Musterreden waren von den SUS sehr gefragt	als Einstieg eignet sich die MZ-App, aber das Recherchieren erfordert mehrere Interviews, Einsatz von gelenkten Fragen, um den Prozess zu steuern; Scarifolding der Debattefortschritt	Recherche von Argumenten (qualitativ und quantitativ) war
Item 3b	Was ist überraschend?					

Im anschließenden Teilkapitel folgen die Ergebnisse der Coaches zur Erörterungsreihe.

#### **4.3.8 Erörtern Phase 1 – Hintergrundwissen aktivieren**

Die Übung Akrostichon zum dialektischen Erörtern lief gut. Die Schüler:innen waren engagiert dabei. Auch die Übung der Positionslinie ist positiv hervorzuheben. Es wurde darauf geachtet, dass gerade zu Beginn der Erörterungsreihe sich die Schüler:innen bewusst und selbstreflexiv zu ihren eigenen Schreibfähigkeiten positionieren sollen und auch wollen.

Durch Debattierunterricht in vorherigen Projekten Grundwissen zum Erörtern vorhanden (beim Sammeln des Vorwissens z.B. bereits These, Argument, Beispiel, Beleg genannt)

-SuS schätzen sich beim Schreiben von EÖ allerdings noch unsicher ein, noch nie eine komplette EÖ geschrieben (Coach D).

Hingegen war die zeitliche Planung der Stunde mithilfe dieser zwei Stunden in einigen Lerngruppen noch zu eng. Dafür bedarf es mehr Zeit, da der Coach neu in der Lerngruppe war und ein Kennenlernen stattfinden musste. Für die Coaches war es überraschend, wie ehrlich sich die Schüler:innen positioniert haben und ihren eigenen Lernbedarf (gerade an Nicht-Gymnasien) sehen.

#### **4.3.9 Erörtern Phase 2 – Diskutieren**

In der zweiten Erörterungsphase in den Lerngruppen lag der Fokus auf dem Diskutieren und Festlegen der inhaltlichen Kriterien von dialektischen Erörterungen. Da das Vorwissen in einigen Lerngruppen dazu noch sehr gering war, half das Erstellen von Checklisten und die Erstellung eines Glossars zum Erörtern.

ABC-Liste wurde als kollaboratives GoogleDoc organisiert, funktionierte reibungslos (Coach D).

Somit konnte das Wissen der ersten Phase in eine Struktur gebracht werden. Überraschend positiv wurde in allen Lerngruppen das Strukturlegespiel angenommen.

Das Legespiel kam sehr gut an, löste ergiebige Diskussionen (v.a. über Begriffe, erste Definitionen) aus, große zeitliche Unterschiede zu erkennen, abhängig vom Vorwissen (Coach P).

Dieses ermöglichte, die Inhalte einer dialektischen Erörterung in den Kleingruppen zu diskutieren und in eine Reihenfolge zu bringen. Diese fachlichen Diskussionen vertieften das Wissen zur Textsorte.

#### **4.3.10 Erörtern Phase 3 – Modellieren**

In der dritten Phase des Erörterns wird das Modellieren eines Schreibprozesses zu einer Schreibaufgabe, die das dialektische Erörtern verlangt, vom Coach durchgeführt.

In der Klasse modelliert, der Schreibplan half, erst alles in Stichpunkten mit Smartboard, dann im Ampelsystem das stärkste, schwächste (rot) gekennzeichnet; mit Gruppe Stil abgesprochen und Meinung (Abstimmung in der Lerngruppe) (Coach D).

Der Coach zeigte vor der Lerngruppe mithilfe eines Beamers oder einer Tafel die schrittweise Entstehung des Textes. Dies verlangte von den Schüler:innen eine erhöhte kognitive Aufmerksamkeit und weniger Aktivierung.

Modellieren: Schreibplan wurde komplett ausgefüllt, SuS habe ich zwischendurch eingebunden (Argumente, Bsp. nennen), SuS waren danach erschöpft (Coach D).

Überraschenderweise wurde diese Phase von den Schüler:innen gut angenommen. So waren einige Schüler:innen froh darüber, von einer:m Schreibexpter:in zu sehen und nicht nur erklärt zu bekommen, wie eine Erörterung geplant, geschrieben, geprüft und überarbeitet werden kann. Dies war bisher für alle Schüler:innen neu, so die Rückmeldung der Schüler:innen an die Coaches. Unklar schien für einige Schüler:innen der Begriff [dialektisch] zu sein, was dann in einzelnen Lerngruppen erläutert werden musste:

Da den SuS nicht klar war, warum die eigene Meinung erst am Ende der dialektischen Erörterung genannt werden soll, weil sie bisher nur das Konzept der Stellungnahme kannten, habe ich nochmal eine Begriffsklärung zur Dialektik gebracht (Coach P).

#### **4.3.11 Erörtern Phase 4 – Memorieren**

In der vierten Erörterungsphase verfassten die Schüler:innen Erörterungen zu einer neuen Schreibaufgabe.

Jede und jeder Schüler:in entscheidet, ob er allein oder zu zweit seine Erörterung nun schreibt (Debattenthema wählen). Die meisten Schüler:innen schreiben allein, kooperieren jedoch (Coach D).

Die Themenwahl erfolgte von den Schüler:innen über Interesse oder Wahlkarten, was sehr motivierend auf die Schüler:innen wirkte. So hatte kaum ein Schüler/eine Schülerin eine gleiche Schreibaufgabe. Zudem wurde der in Phase drei erstellte Modellingtext des Coaches von den Schüler:innen mithilfe der Checkliste inhaltlich, formal und sprachlich überprüft. Dies stellt einen Rollenwechsel für die Schüler:innen dar, da diese nun den Coach überprüfen. Dennoch hielten die Coaches fest, dass für die Wahl der Aufgabe und das Planen Zeit eingeräumt werden müsse. Nicht alle Schüler:innen könnten ihren Text schon in dieser Phase beginnen zu schreiben, vielmehr bräuchten sie Unterstützung bei der Argumentationssuche, der Planung und Ruhe zum Schreiben.

Alle Teams (alle wollten zusammenarbeiten, niemand allein) wählten unterschiedliche Fragestellungen, die Karten wurden gern genutzt, einige Karten wurden noch einmal getauscht, die Schüler:innen schrieben an den Laptops der Uni, Speicherung erfolgte auf meinem Stick (hat nach Stundenschluss doch noch länger gedauert, Zeit muss man einkalkulieren (Coach G)).

Es dauerte eine Weile bis SuS Wechsel von Austauschzeit auf stille Schreibzeit vollzogen->erst nach mehrmaliger Ermahnung kehrte Ruhe ein, SuS arbeiteten die letzten 25min produktiv an ihren Texten (Coach D).

Sowohl zu Beginn als auch am Schluss wurden die Memorierungsübungen wie „Ich packe meinen Koffer mit Erörterung und nehme mit...“ gut angenommen. Die Memorierungsspiele werden von den Schüler:innen auch gewünscht und eingefordert. Der Einsatz der Checkliste mit inhaltlichen Textmerkmalen zur dialektischen Erörterung ist eine Prozedur, die von allen Schüler:innen eingenommen wird.

#### **4.3.12 Erörtern Phase 5 – Unterstützen**

In der fünften Schreibphase wurden Feedbackgespräche mit Mitschüler:innen über ihren geschriebenen Text mithilfe der Checkliste geführt. Auch hierbei

konnte die wachsende Kooperation der Mitschüler:innen von den Coaches registriert werden.

Gut die Hälfte der Lerngruppe vollendete ihre Texte und tauschte im Tandem Texte aus->gegenseitiges Feedback gelang gut (Coach D).

Die Checkliste half kriteriales Feedback und somit einen Impuls für die Überarbeitung der Texte zu geben, auch wenn die Schüler:innen nicht immer den Mehrwert des Schreibplans nachvollziehen konnten, wie in den zwei abschließenden Zitaten zu sehen:

Gruppe kam schnell wieder ins Schreiben der Texte, ermahnte doch den Schreibplan stärker zu nutzen, auszufüllen und dann zu schreiben. Viele SuS finden diesen Schritt erschwerend, Nutzen musste noch einmal erklärt werden (Coach G).

Teams fanden sich schnell zusammen, einzelne SuS ordneten sich zu oder schrieben allein weiter. Schreibplan wurde von mir empfohlen zunächst komplett auszufüllen, auch hier wieder Diskussion (Coach D).

#### **4.3.13 Erörtern Phase 6 – Üben**

In der letzten Phase der Erörterung wurden die Texte aus Phase vier und fünf beendet. Einige Schüler:innen verfassten in dieser Phase eine weitere Erörterung. Die Coaches heben bei dieser Phase hervor, dass alle an ihren Texten arbeiteten.

SuS schrieben zusammen weiter, Teams wechselten sich automatisch mit dem Schreiben ab. Teams recherchierten, konnten Quellen kritisch einordnen, fragten nach, wenn ihnen eine Quelle nicht sicher genug erschien. Die Erörterungen wurden einmal runtergeschrieben, Schreibphasen mit 5-Minuten-Schreibsessions ohne zu sprechen, wechselten sich ab. Die ruhigen Schreibsessions haben gut funktioniert, Zeitmanagement übernahm ein Schüler (Coach G).

Überarbeitungsschleifen waren klar erkennbar. Die Prozeduren der Textüberarbeitung waren somit beobachtbar. Die Unterstützung aller Mitschüler:innen trug aus Sicht der Coaches zum Erfolg des Überarbeitens bei.

Gruppen waren fast alle fertig, drei Revisionschleifen bei fast jeder Gruppe, sehr angemessene Feedbackphase, hohe Wertschätzung der Texte (toll!). Auch wenn

einige Texte noch zu kurz waren, gab es von der Gruppe viel Unterstützung, schön zu sehen, angenehmes Gruppenklima (Coach G).

Damit alle Schüler:innen eine erneute Schreibaufgabe einmal planen, wurde ihnen ein Thema mit einem Zeitlimit vorgegeben, um auch einzeln den Schreibplan zu einer vorgegebenen und nicht selbst gewählten Schreibaufgabe auszufüllen. Das Üben des Planungselements sollte bei den Schüler:innen für Vertiefung des Planungswissens sorgen und wurde durch den kompetitiven Charakter (Zeitlimit) von allen Schüler:innen angenommen. Überraschend war, wie intensiv sich die Schüler:innen mit dem Schreiben des Lerntagebuches auseinandersetzten. Dabei fiel den Coaches auf, dass die Schüler:innen ihren eigenen Lernfortschritt, aber auch den nächsten Lernschritt ausformulierten und als Ziel über das Projekt hinaus setzten.

In allen Klassen klar bessere Selbsteinschätzung nach 6 Doppelstunden im Vergleich zu Phase 1 (Coach D).

#### 4.4 Feedback der Schüler:innen

Auf den folgenden Seiten werden die Ergebnisse aus den Feedbackbögen der Interventionsschüler:innen dargestellt. Insgesamt liegen Daten von 238 Schüler:innen vor, die den Bogen am Ende der Intervention nach der Follow-up-Testung digital über die Software Gorilla.Sc ausfüllten. Die Befragung beinhaltete 17 geschlossene sowie drei offene Fragen (s. Fragebogen im Anhang<sup>45</sup>). Die geschlossenen Fragen sahen eine Einschätzung der Schüler:innen auf einer vierstufigen Likertskala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 „trifft voll zu“ vor. Aufgrund eines zeitlichen Problems konnte eine nichtgymnasiale Lerngruppe nicht an der Befragung teilnehmen.

---

<sup>45</sup> Ursprünglich enthielt der Fragebogen insgesamt 23 Items. Drei Fragen sind jedoch aus dem Fragebogen für die Zwecke der vorliegenden Arbeit entfernt worden, da deren Auswertung nicht relevant für die Ergebnisdarstellung ist. Hieraus ergibt sich eine veränderte Nummerierung der Items im Vergleich zum ursprünglichen Fragebogen.

#### 4.4.1 Feedback „Ich habe mich aktiv an dem Projekt beteiligt.“

Zu Item 1 mit der Aussage „Ich habe mich aktiv an dem Projekt beteiligt.“ zeigt der Mittelwert ein Antwortverhalten von  $M = 3,23$  (MIN 2,60/MAX 3,57/SD = 0,73). Somit geben die Schüler:innen an, dass sie sich eher aktiv am Projekt beteiligt haben. Die Stufe drei gilt für alle neun Lerngruppen.

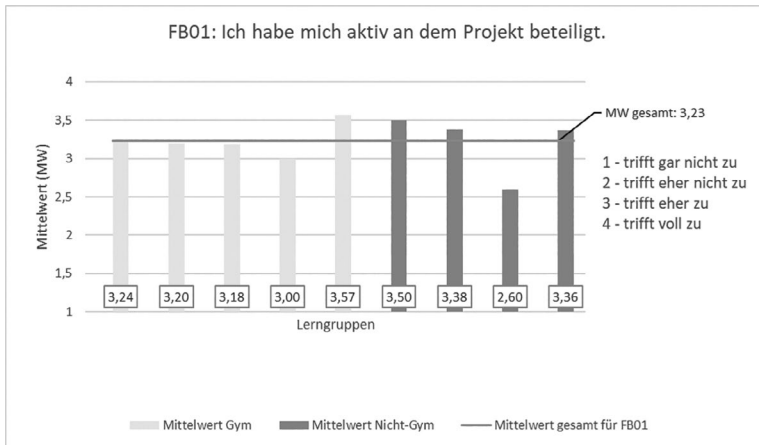


Abbildung 38: Befragungsergebnisse – Item 1 „Ich habe mich aktiv an dem Projekt beteiligt.“

#### 4.4.2 Feedback „Das Projekt war insgesamt gut strukturiert.“

Die folgende Abbildung zum Item 2 mit der Aussage „Das Projekt war insgesamt gut strukturiert“ zeigt Ergebnisse im Mittelwert von  $M = 3,23$  (MIN 2,95/MAX 3,50/SD = 0,67). Somit gaben die teilnehmenden Schüler:innen der Interventionsgruppen an, dass das Projekt insgesamt eher gut strukturiert wurde.

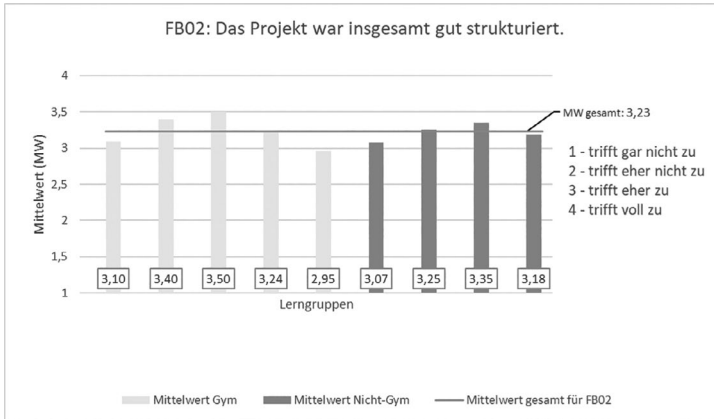


Abbildung 39: Befragungsergebnisse – Item 2 „Das Projekt war insgesamt gut strukturiert.“

#### 4.4.3 Feedback „Die einzelnen Projektstunden waren gut strukturiert“

Für das Item 3 mit der Aussage „Die einzelnen Projektstunden waren gut strukturiert.“ zeigen sich ähnliche Ergebnisse zu Item 2. Der Mittelwert liegt bei  $M = 3,30$  (MIN 3,21/MAX 3,52/SD = 0,63). Die Schüler:innen empfanden die einzelnen Projektstunden eher gut strukturiert.

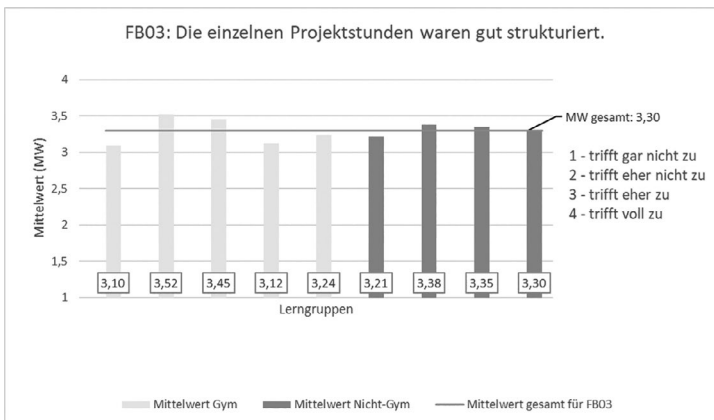


Abbildung 40: Befragungsergebnisse – Item 3 „Die einzelnen Projektstunden waren gut strukturiert.“

#### 4.4.4 Feedback „Das Projekt ging insgesamt zu lange.“

Im vierten Item wurde erfragt, ob das Projekt zu lange ginge. Item 4 „Das Projekt ging insgesamt zu lange.“ bildet einen Mittelwert von  $M = 3,23$  (MIN 2,32 /MAX 3,50/SD = 0,93) ab. Somit traf es eher zu, dass das Projekt aus Schüler:innensicht zu lange ging.

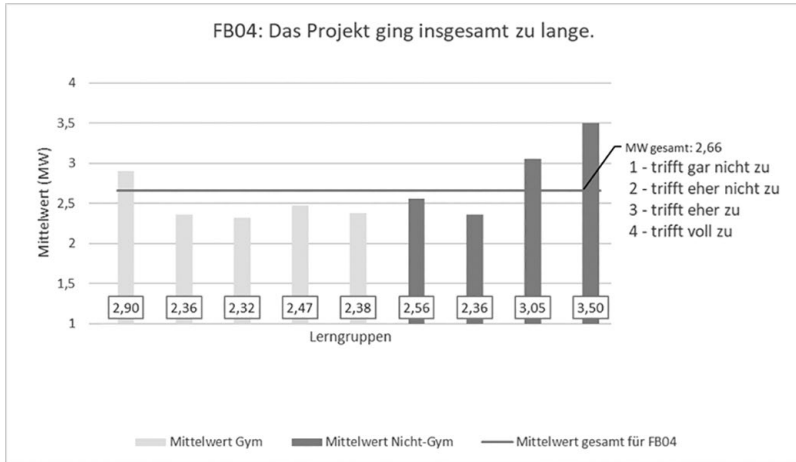


Abbildung 41: Befragungsergebnisse – Item 4 „Das Projekt ging insgesamt zu lange.“

#### 4.4.5 Feedback „Das Projekt war insgesamt zu kurz.“

Bei Item 5 mit der Aussage „Das Projekt war insgesamt zu kurz.“ zeigten die Schüler:innen bei einem Mittelwert von  $M = 1,72$  (MIN 1,45/MAX 1,96/SD = 0,76), dass sie das Projekt eher nicht als zu kurz empfanden.

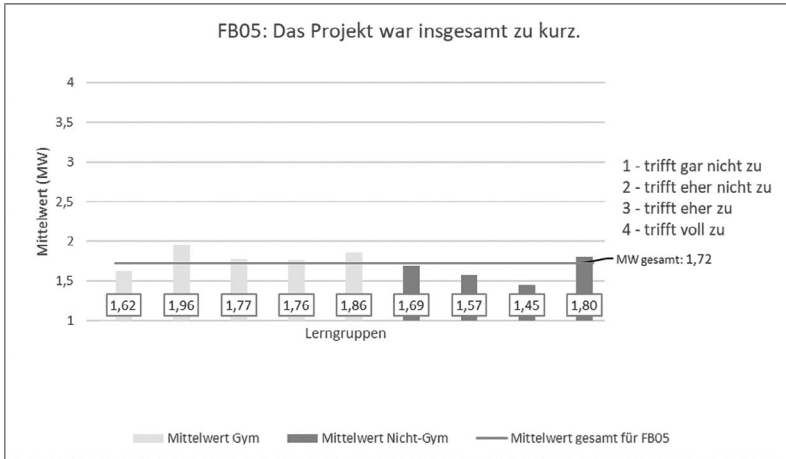


Abbildung 42: Befragungsergebnisse – Item 5 „Das Projekt war insgesamt zu kurz.“

#### 4.4.6 Feedback „Die Länge des Projekts war angemessen.“

Item 6 mit der Aussage „Die Länge des Projekts war angemessen.“ zeigt im Mittelwert  $M = 2,80$  (MIN 2,43/MAX 2,90/SD = 0,85), dass die Schüler:innen die Länge des Projekts eher als angemessen empfanden.

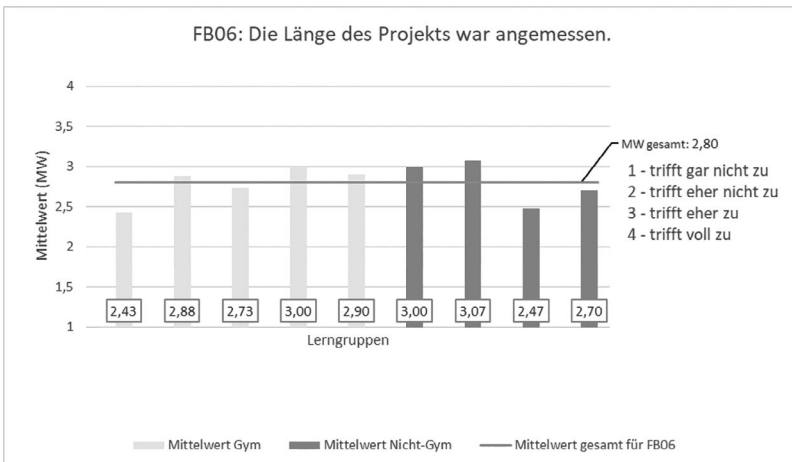


Abbildung 43: Befragungsergebnisse – Item 6 „Die Länge des Projekts war angemessen.“

#### 4.4.7 Feedback „Ich konnte den Arbeitsanweisungen gut folgen“

Die Schüler:innen gaben in der Befragung an, dass sie den Arbeitsanweisungen eher gut folgen konnten. Der Mittelwert von  $M = 3,34$  (MIN 3,16/ MAX 3,50/SD = 0,64) zeigt eine hohe Einschätzung diesbezüglich in allen befragten Lerngruppen.

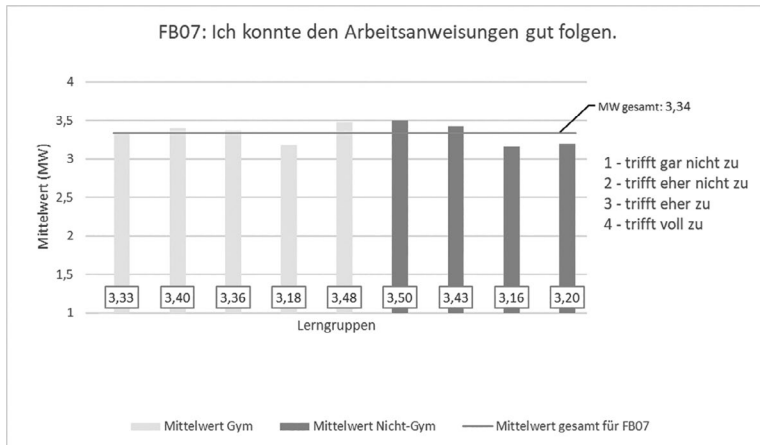
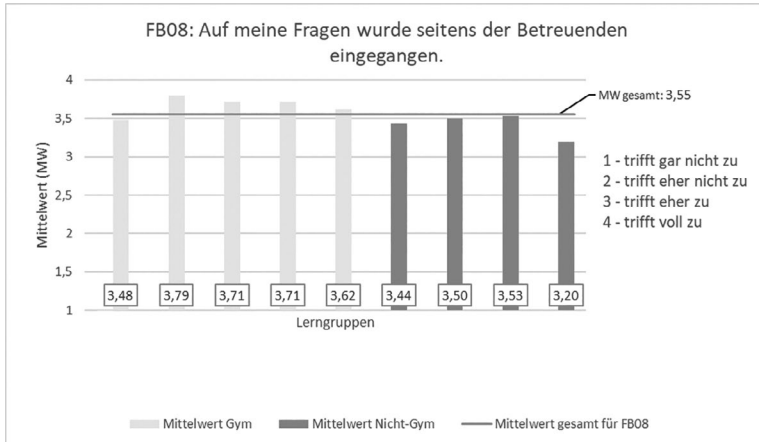


Abbildung 44: Befragungsergebnisse – Item 7 „Ich konnte den Arbeitsanweisungen gut folgen.“

#### 4.4.8 Feedback „Auf meine Fragen wurde seitens der Betreuenden eingegangen“

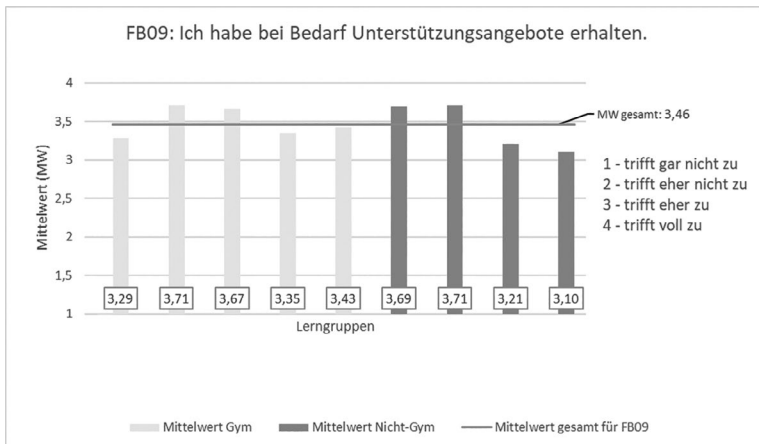
Item 8 mit der Aussage „Auf meine Fragen wurde seitens der Betreuenden eingegangen.“ wurde mit einem Mittelwert von  $M = 3,55$  (MIN 3,20/MAX 3,79/SD = 0,63) zwischen „trifft eher zu“ und „trifft voll zu“ angegeben.



**Abbildung 45:** Befragungsergebnisse – Item 8 „Auf meine Fragen wurde seitens der Betreuenden eingegangen.“

#### 4.4.9 Feedback „Ich habe bei Bedarf Unterstützungsangebote erhalten“

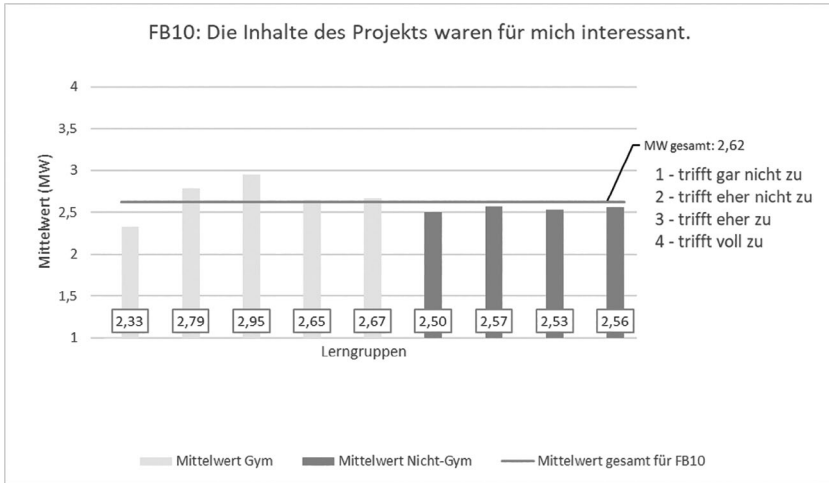
Zu Item 9 mit der Aussage „Ich habe bei Bedarf Unterstützungsangebote erhalten.“ zeigte sich ein Ergebnis auf Stufe 3 „trifft eher zu“. So gab die Mehrheit der Schüler:innen mit einem Mittelwert von  $M = 3,46$  (MIN 3,10/MAX 3,71/ $SD = 0,68$ ) an, dass sie bei Bedarf Unterstützungsangebote erhielten.



**Abbildung 46:** Befragungsergebnisse – Item 9 „Ich habe bei Bedarf Unterstützungsangebote erhalten.“

#### 4.4.10 Feedback „Die Inhalte des Projekts waren für mich interessant“

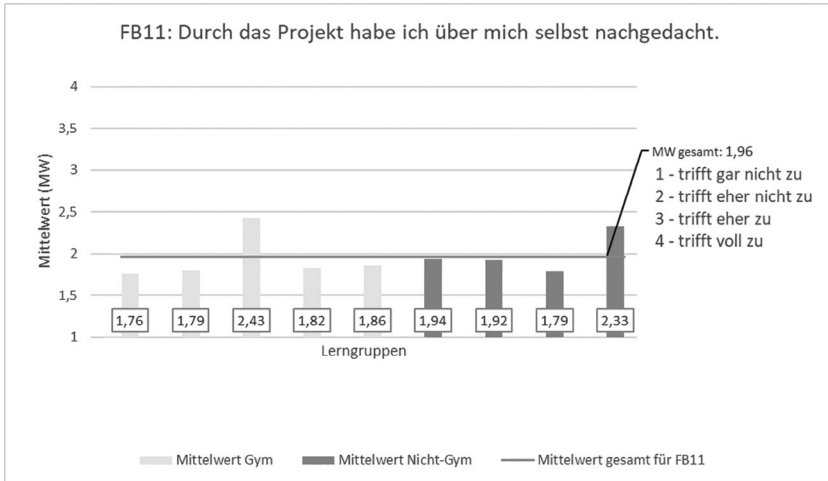
Bei dem Item 10 „Die Inhalte des Projekts waren für mich interessant.“ ergab die Befragung einen Mittelwert von  $M = 2,62$  (MIN 2,33/MAX 2,79/SD = 0,79). Dieser Wert liegt auf Stufe drei „trifft eher zu“. Somit waren die Inhalte des Projekts für die Schüler:innen eher interessant.



**Abbildung 47:** Befragungsergebnisse – Item 10 „Die Inhalte des Projekts waren für mich interessant.“

#### 4.4.11 Feedback „Durch das Projekt habe ich über mich selbst nachgedacht“

Zu Item 11 mit der Aussage „Durch das Projekt habe ich über mich selbst nachgedacht“ ergab sich ein Mittelwert von  $M = 1,96$  (MIN 1,76/MAX 2,43/SD = 0,98) auf Stufe 2. Das heißt, dass die Schüler:innen eher nicht über sich selbst durch das Projekt nachgedacht haben.



**Abbildung 48:** Befragungsergebnisse – Item 11 „Durch das Projekt habe ich über mich selbst nachgedacht.“

#### 4.4.12 Feedback „Durch das Projekt weiß ich nun viel über das Thema.“

Item 12 fokussierte die Aussage „Durch das Projekt weiß ich nun viel über das Thema.“ Im Ergebnis zeigt sich, dass dies eher auf die Schüler:innen zutraf. So zeigt der Mittelwert von  $M = 3,27$  (MIN 2,78/MAX 3,63/SD = 0,73) auf Stufe 3 an, dass die Schüler:innen zustimmten, viel über das Thema Argumentieren gelernt zu haben. Zwei Lerngruppen ( $M = 3,63$  und  $3,62$ ), die nicht-gymnasial waren, hatten sogar auf der höchsten Stufe ihre Zustimmung zum Ausdruck gebracht.

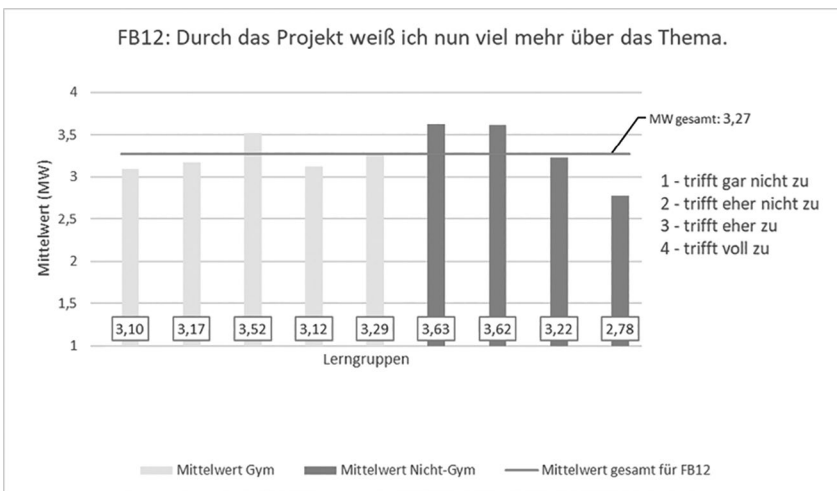
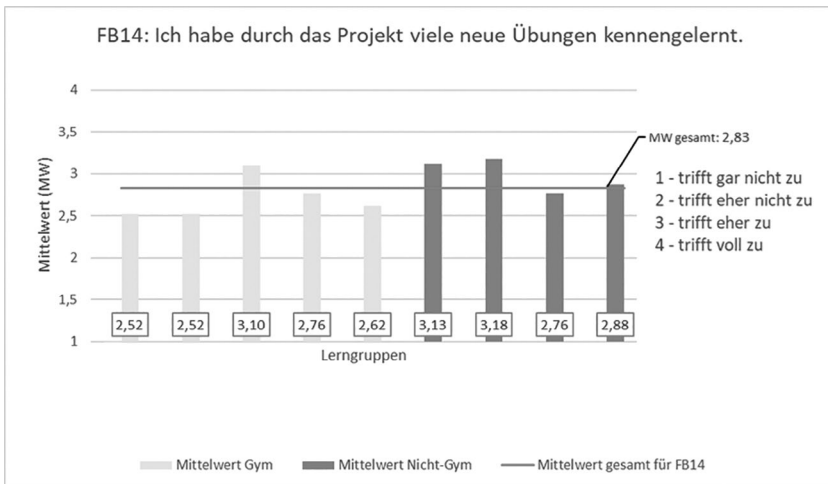


Abbildung 49: Befragungsergebnisse – Item 12 „Durch das Projekt weiß ich nun viel über das Thema.“

#### 4.4.13 Feedback „Ich habe durch das Projekt viele neue Übungen kennengelernt“

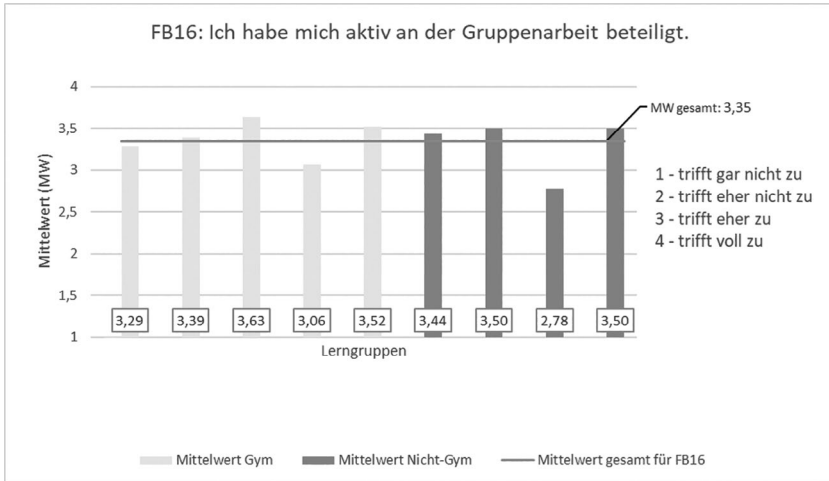
Auf die Aussage des Items 13 hin „Ich habe durch das Projekt viele neue Übungen kennengelernt.“ zeigte das Antwortverhalten der Schüler:innen einen Zuspruch auf Stufe 2 mit einem Mittelwert  $M = 2,83$  (MIN 2,52/MAX 3,18/SD = 0,85). Die Gymnasialklassen zeigten in diesem Bereich weniger Zustimmung als die Nicht-Gymnasialklassen.



**Abbildung 50:** Befragungsergebnisse – Item 13 „Ich habe durch das Projekt viele neue Übungen kennengelernt.“

#### 4.4.14 Feedback „Ich habe mich aktiv an der Gruppenarbeit beteiligt“

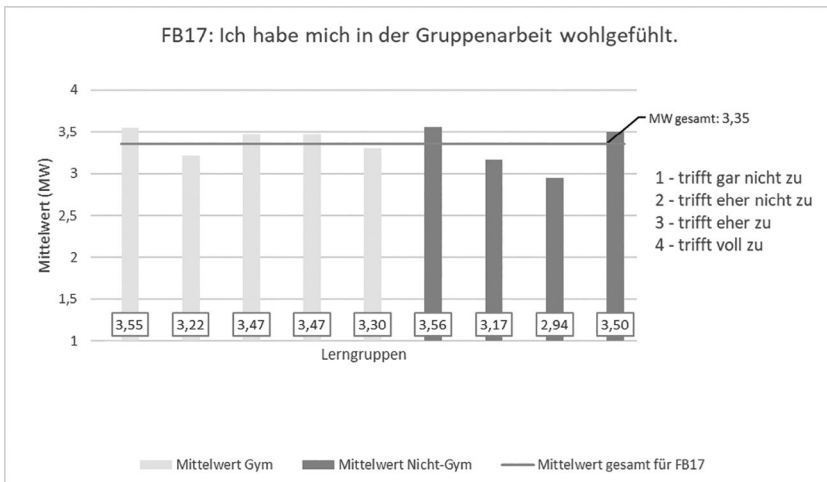
Item 14 fragte mit der Aussage „Ich habe mich aktiv an der Gruppenarbeit beteiligt.“ ab, inwiefern sich die Schüler:innen im Projekt aktiv in der Gruppe beteiligten. Der Mittelwert von  $M = 3,35$  (MIN 2,78/MAX 3,63/SD = 0,71) zeigt, dass die Schüler:innen eher zustimmen.



**Abbildung 51:** Befragungsergebnisse – Item 14 „Ich habe mich aktiv an der Gruppenarbeit beteiligt.“

#### 4.4.15 Feedback „Ich habe mich in der Gruppenarbeit wohlgefühlt“

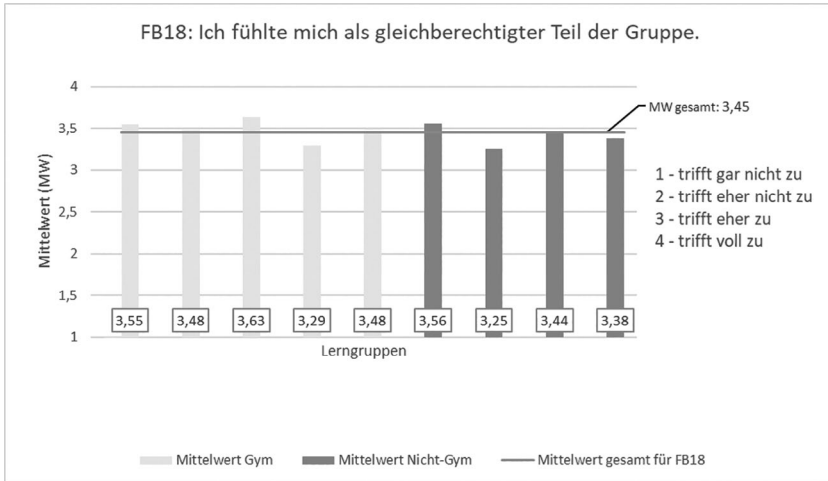
Item 15 fragte noch einmal genauer nach dem Wohlfühlfaktor während der Gruppenarbeit anhand der Aussage „Ich habe mich in der Gruppenarbeit wohlgefühlt.“. Im Ergebnis zeigt sich ein Mittelwert von  $M = 3,35$  (MIN 2,94/MAX 3,56/SD = 0,73) auf Stufe 3. Somit fühlten sich die teilnehmenden Schüler:innen während der Gruppenarbeitsphasen im Projekt wohl.



**Abbildung 52:** Befragungsergebnisse – Item 15 „Ich habe mich in der Gruppenarbeit wohlgefühlt.“

#### 4.4.16 Feedback „Ich fühle mich als gleichberechtigter Teil der Gruppe“

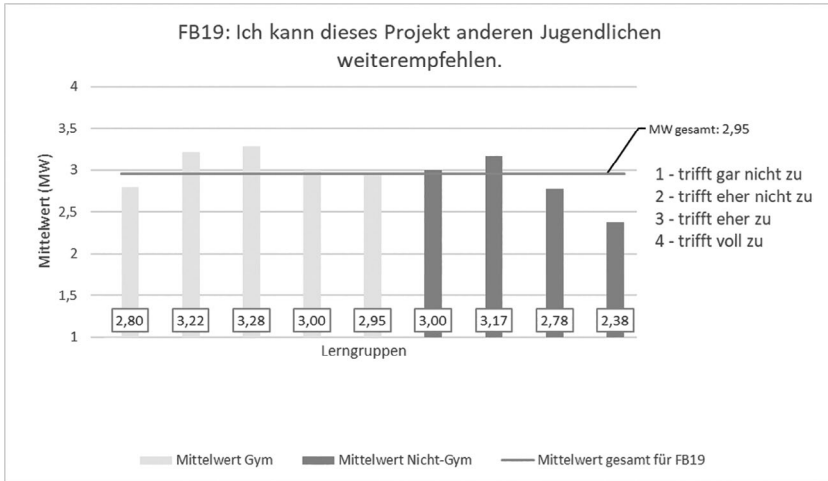
Zu Item 16 mit der Aussage „Ich fühle mich als gleichberechtigter Teil der Gruppe.“ zeigt das Ergebnis einen Mittelwert von  $M = 3,45$  (MIN 3,25/MAX 3,63/ $SD = 0,68$ ) auf Stufe 3 und fast auf Stufe 4 an. Die Schüler:innen fühlten sich als gleichberechtigter Teil der Gruppe während der Interventionsphasen.



**Abbildung 53:** Befragungsergebnisse – Item 16 „Ich fühle mich als gleichberechtigter Teil der Gruppe.“

#### 4.4.17 Feedback „Ich kann das Projekt anderen Jugendlichen weiterempfehlen“

Ob das Projekt anderen Jugendlichen empfohlen werden könne, zeigt sich bei Item 17 „Ich kann das Projekt anderen Jugendlichen weiterempfehlen.“, dass der Mittelwert der Antworten bei  $M = 2,95$  (MIN 2,38/MAX 3,28/SD = 0,83) auf Stufe 3 liegt. Die Schüler:innen empfehlen somit das Projekt eher weiter.



**Abbildung 54:** Befragungsergebnisse – Item 17 „Ich kann das Projekt anderen Jugendlichen weiterempfehlen.“

#### **4.4.18 Feedback „Wenn das Projekt wiederholt ...“**

Eine offenes Antwortfeld wurde zur Aussage „Wenn das Projekt wiederholt mit Jugendlichen durchgeführt wird – was würdest du ändern?“ den Schüler:innen offeriert. Die Antworten zeigen, dass sie das Projekt von der Länge her kürzen würden (12 Antworten) und sich mehr Vielseitigkeit und Abwechslung (11 Antworten) wünschen. Gegensätzlich zur Projektkürzung wünschen sie sich mehr Zeit bei der Bearbeitung der Aufgaben (9 Antworten) und nicht alle fühlten sich von ihrem Lernstand ausgehend abgeholt (5 Antworten). So war für einige Schüler:innen der Beginn der Stunde mit Warm-ups unnötig, andere hingegen wollten mehr Übungsmöglichkeiten. Auch die Länge der Screenings wurde bemängelt (4 Antworten). So empfanden einige Schüler:innen diese als anstrengend und zeitlich intensiv.

#### **4.4.19 Feedback „Dieser Moment hat mich im Projekt am meisten begeistert.“**

Die Antworten der teilnehmenden Schüler:innen zum Item „Dieser Moment hat mich im Projekt am meisten begeistert“ verdeutlichen im Ergebnis, dass die Gruppenarbeiten (33 Antworten), das Debattieren (24 Antworten), die praktischen und spielerischen Übungen (6 Antworten) sowie Sonstiges (12 Antworten) wie „Das Arbeiten an den Laptops“, „Ruhe“, „der Schreibplan“, „dass wir selbstständig sein durften“ oder auch „Es wurde nichts überstürzt“ positiv gelobt wurden.

#### **4.4.20 Feedback „Das möchte ich noch sagen“**

Das letzte offene Antwortfeld wurde zum Item „Das möchte ich noch sagen“ den Schüler:innen als Feedback zur Verfügung gestellt. Dies nutzen einige Schüler:innen und bedankten sich für das Projekt (15 Antworten), bekundeten, dass es ihnen Spaß gemacht hätte (9 Antworten) und sie lobten unter anderem die Freundlichkeit der Coaches, deren Arbeit, die Debattenthemen und, dass die Schüler:innen ernst genommen wurden. Neben Lob gab es auch vereinzelt Kritik. So sollten die Coaches bei unruhigen Klassen mehr „durchgreifen“. Einige Schüler:innen empfanden das Projekt als zu langweilig oder zu schwer. Das Lob überwog jedoch bei diesem Item.

#### 4.4.21 Zusammenfassung der Schüler:innenbefragung

Insgesamt zeigt die Befragung, dass die Schüler:innen insbesondere die vielen Gruppenarbeiten, die praktischen Übungen und die Aufwärmspiele (Warm-ups) zum Memorieren positiv hervorheben. Als Änderungswünsche gaben die Schüler:innen an, das Projekt insgesamt zu verkürzen, aber auch wiederum mehr Zeit für die Bewältigung einzelner Aufgaben einzuräumen. Bei den Items innerhalb der Befragung konnte gezeigt werden, dass die Schüler:innen sich aktiv am Projekt beteiligten sowie das Projekt und die einzelnen Projektstunden als gut strukturiert wahrnahmen.

#### 4.4.22 Zusammenfassung der Reflexionen zur Erörterungsreihe

Die folgende Tabelle zeigt die zusammengefassten Ergebnisse der wöchentlichen Reflexionen von den drei Coaches. Nach jeder Woche wurde diese freitags in einer Online-Sitzung schriftlich eingeholt und protokolliert. Alle Coaches führten diese Reflexionen zweimal pro Phase durch. Somit reflektierte jeder Coach in zwölf Reflexionssitzungen seine Interventionsstunden zum Thema Erörtern.

Die Zusammenfassung der Reflexionen der Coaches zur Erörterungsreihe zeigt, dass die Warum-up-Übungen zum Memorieren der Textsorte sehr gut ankamen. Zudem war die Modellingphase aus Sicht der Coaches gewinnbringend und wurde von den Schüler:innen aufmerksam verfolgt. Das war auch für die Schüler:innen neu. Dies konnten sie auf den eigenen Schreibprozess und die Peer-Feedback-Gespräche transferieren, wie in den letzten Phasen des Erörterns gezeigt wird. Faktoren des Gelingens dieser Phasen sind eine klare Strukturierung des Schreibprozesses, die wiederkehrende Nutzung der Checkliste zum dialektischen Erörtern sowie ein hoher Grad an Kooperation und Kommunikation unter den Mitschüler:innen beim Schreiben. Was weniger gut aus Sicht der Coaches gelaufen ist, ist die Berücksichtigung der unterschiedlichen Lerntempi der Schüler:innen, denn einige Übungen hätten noch mehr Zeit für einige Schüler:innen benötigt.

Auch die Schüler:innen wurden am Ende des Projekts befragt, wie sie dies einschätzen. Die Ergebnisse werden im folgenden Teilkapitel präsentiert.

**Tabelle 26: Zusammenfassung der Reflexionen von den Coaches zu der Erörterungsreihe pro Phase**

	Phase 1	Phase 2	Phase 3	Erörtern	Phase 4	Phase 5	Phase 6
<b>Item 1a</b>							
<i>Was ist gut gelaufen?</i>	Übung Akostriehon lief gut für Einstieg Erörtern, auch Positionslinie	SuS selbst: Checklisten und Glossar zum Erörtern erstellt	SuS selbst: Checklisten und Glossar zum Erörtern geklappt	Modellingsphase hat gut	Erörterung	Text mithilfe der Checkliste, Feedback	alle SuS geschrieben an Ihren Texten, Prozeduren erkennbar, Hilfe von Mitschüler:innen mit Checkliste wird angenommen, Plänen zu einer weiteren Aufgabe
<b>Item 1b</b>							
<i>Warum ist es gut gelaufen?</i>	aktiv sich zu positionieren, Wünsche zum Erörtern aufnehmen	Wissen der ersten Phase in Struktur gebracht (Checklisten)	Schreibplan wurde gemeinsam ausgefüllt, Coach denkt laut mit und schreibt parallel, SuS konnten durch das Feedback gegeben und Plänen eingebunden werden	Schreibplan wurde gemeinsam ausgefüllt, Coach denkt laut mit und schreibt parallel, SuS konnten durch das Feedback gegeben und Plänen eingebunden werden	Themenwahl erfolgte von den SuS über Interesse oder Wahlkarten	Checkliste wird gut genutzt, kriteriales Feedback	ein nochmaliges Plänen mithilfe der Checkliste war eine gute Wiederholung, Feedback zur Reihe und Formulierung des nächsten Lernschrittes in einem Lernagebuch wurde gut angenommen, Zeit (15 Min.) dafür eingeräumt
<b>Item 2a</b>							
<i>Warum ist es nicht gut gelaufen?</i>	zeitliche Planung der Stunde	Die Vorkenntnisse sehr divers in einigen Lerngruppen			die SuS brauchen Zeit für die Wahl und zum Plänen		
<b>Item 2b</b>							
<i>Warum ist es nicht gut gelaufen?</i>	fehlende Konzentration bei einigen SuS	einige SuS haben kein Vorwissen			die SuS arbeiten sehr unterschiedlich im Tempo		
<b>Item 2c</b>							
<i>Warum ist es nicht gut gelaufen?</i>	Übungen brauchen mehr Zeit, aber erhöhen Konzentration und Aufmerksamkeits	Strukturleispiel wurde ergänzt, Glossar wurde eingeführt			die Schreibphase muss in die fünfte Phase eingehen		Anpassungen an Lerngruppe mit anderen Zeitvorgaben, weiteren Schreibaufgaben zum Vertiefen notwendig
<b>Item 3a</b>							
<i>Welche Adaptionen sind notwendig?</i>	die persönliche und ethische Positionierung, nichts über das Erörtern zu wissen, gerade an Nicht-Gymnasien	die Übungen in spielerischer Form kam in allen Lerngruppen gut an	für die SuS war das sehr ungewöhnlich, da sie die Lehrkraft sonst nicht beim Schreiben beobachten	Wahlkarten, Spiele werden teilweise schon zu Beginn eingeordnet, Checklisten Einsatz funktioniert gut	Feedbackphases hat sehr gut geklappt, SuS suchen Mitschüler:innen zum Prüfen des Textes		die geschriebenen Erörterungen wurden finalisiert; einige begannen mit dem zweiten Text (Tempourterschiede zulassen)
<b>Item 3b</b>							
<i>Was war überraschend?</i>							

# 5 Diskussion & Fazit

---

„Writing plays a key role in academic success and in an individual’s professional and social development.“

(FIDALGO/REDONDO/HARRIS/BRAAKSMA, 2017: 3)

Im *fünften Kapitel* werden zunächst die Ergebnisse aus der fachwissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Perspektive diskutiert<sup>46</sup>. Da jede Studie immer Limitationen hat, muss im Unterkapitel *Kritische Reflexion der Studie* auf diese hingewiesen werden. Es folgen Implikationsmöglichkeiten für den Unterricht an Schulen sowie ein Fazit mit finalem Epilog.

## 5.1 Fachwissenschaftliche und Fachdidaktische Diskussion der Ergebnisse

### 5.1.1 Erste Fragestellung – Debattieren

Die erste Fragestellung lautete: Auf welcher Kompetenzstufe können teilnehmende Schüler:innen von nicht-gymnasialen Schulen am Ende der Unterrichtsreihe (Treatment D) debattieren?

Die Mittelwerte der Debattenratings zeigen, dass Schüler:innen von nicht-gymnasialen Schulen nach der Unterrichtsreihe (Treatment D) in der Lage sind, auf einem ansprechenden bis überdurchschnittlichen Niveau auf Stufe fünf von sechs zu debattieren (s. Kap. 2.3.2, 4.1). Dabei besteht nur ein geringer Unterschied zu den Ratings der Finalteilnehmer:innen von JD. Bei Betrachtung der Mittelwerte beider Gruppen handelt es sich hierbei um

---

<sup>46</sup> Lucas Deutzmann und Sara Risse arbeiteten an den Kapiteln 4.1, 4.2.1 - 4.2.9 mit, welches aus dem unveröffentlichten Ministeriumsbericht stammt und von der Autorin um weitere Analysen und Ergebnissen ergänzt wurde (Giera/Risse/Deutzmann 2022: 32–36).

einen Unterschied von einer halben Kompetenzstufe. Zwar ist die Größe der Stichprobe nicht umfangreich ( $n = 36$ ), dennoch lässt diese Analyse vorsichtige Rückschlüsse auf die Debattierkompetenz von nicht-gymnasialen Schüler:innen zu. So zeigen die Schreibmodelle von Bachmann & Becker-Mrotzek (s. Abb. 1, Kap. 2.1.2) sowie von Berge/Evensen/Thygesen (s. Abb. 2, Kap. 2.1.2), dass eine kommunikative Situation, in dem Fall das Debattieren, durch Wiederholung der Sprachhandlung zu Textmustern führen kann, die sich im Langzeitgedächtnis als konstitutives Wissen verankern. Dies kann auch mit der wiederholten Verwendung von Prozedurenausdrücken, die in der Debatte und in Abgrenzung der drei Teile einer Debatte verwendet werden, begründet werden (Feilke 2014: 28, s. Kap. 2.1.3). Dabei handelt es sich um „textliche Handlungsschemata“ (Feilke/Bachmann 2014: 8). Des Weiteren zeigte sich, dass JD in der Anwendung das Argumentieren durch das Aufstellen von mindestens einer These die Positionierung und das Begründen fördert (Herrmann/Hoppmann/Stölzgen/Taraman 2012: 157; Schröter 2021: 4). Gerade das Einüben eines Standpunktes zu Beginn und zum Schluss der Debatte war ein relevanter Marker der Argumentationsausführung und -bewertung der Schüler:innen. Der Standpunkt gilt als „ranghöchste Konklusion einer Argumentation“ (Schröter 2021: 10). Zudem waren die Schüler:innen angehalten die Debatte nicht zu gewinnen (Weimer 2005: 20–21; Schröter 2021: 4), sondern ihre Argumentation mit reihhaltigen Daten (Gansel/Jürgens 2008: 161) zu unterfüttern und eine gute Recherchearbeit vorbereitend auf die Debatte zu vollziehen. Alle Schüler:innen waren angehalten, eine Wettbewerbsdebatte über 24 Minuten nach JD zu führen (Hielscher/Kemmann/Wagner 2019: 22). Dieses gelang ihnen, auch wenn nicht alle Debatten ausgewertet werden konnten, führten dennoch alle Schüler:innen eine Wettbewerbsdebatte durch.

Die Ergebnisse zeigen, dass die nicht-gymnasialen Schüler:innen trotz des zuvor noch nicht eingeführten Debattierens dieses in sechs Doppelstunden erlernten und als Sprachhandlung zeigten. Die Gründe für das Gelingen werden durch die zentralen Ergebnisse aus den Reflexionen der Coaches beschrieben (s. Kap. 4.3). So verdeutlichten die Reflexionen in der Debattierreihe, dass die Schüler:innen die spielerischen Elemente sehr gut annahmen (s. Kap. 4.4.19). Die Schüler:innen waren zudem begeistert, dass sie ihre eigenen und für sie bedeutsamen Themen debattieren konnten. Somit wurde ein hoher Grad an Partizipation als Lernkultur berücksichtigt. Die schrittweise

Erarbeitung mit den Teilhandlungen einer Debatte wie die Eröffnungsrede, die Freie Aussprache und die Schlussrede begünstigte den Lernfortschritt - Schematawissen wird somit aufgebaut (Winkel/Petermann/Petermann 2006; s. Kap. 2.3.2, Abb. 3, Kap. 2.4.3). In der sechsten Phase der Debatte konnten laut Aussagen der Coaches alle Schüler:innen an einer Debatte aktiv mitwirken (s. Kap. 4.3.6). Zudem zeigt die Auswertung der Feedbacks der Schüler:innen (s. Kap. 4.4), dass diese sich aktiv am Projekt beteiligten (s. Kap. 4.4.1, 4.4.14). Gründe waren aus Sicht der Schüler:innen einerseits die gute Strukturierung der Stunden (s. Kap. 4.4.3), die Klarheit der Arbeitsaufträge (s. Kap. 4.4.7) und die Unterstützungsangebote der Coaches (s. Kap. 4.4.8, 4.4.9). Andererseits kann dies auf eine gute Lernatmosphäre zurückgeführt werden. So zeigte sich in den Schüler:innenbefragungen, dass diese sich während der Gruppenarbeiten wohl (s. Kap. 4.4.15) und in den Gruppen gleichberechtigt fühlten (s. Kap. 4.4.16). Dies spricht wiederum mehrere Bedingungen an, die ein inklusives Lernen ermöglichen (s. das Potsdamer Inklusionsdidaktische Unterrichtsmodell Abb. 22), was ein Ziel der Studie war. Alle Schüler:innen sollten lernen, mündlich zu argumentieren.

Die erste Annahme (s. Kap. 2.7) zu dieser Fragestellung ist, dass die Stichprobe der Schüler:innen ( $n = 8$ ) im Finale des Wettbewerbs von JD (Benchmarkgruppe) eine hohe Kompetenzstufe beim Debattieren vorzeigen. Dies kann vorläufig bestätigt werden, da die beobachteten Schüler:innen auf Stufe 5,5 (MAX 6) debattierten und durch ihre Teilnahme am Bundesfinale als Benchmark betrachtet werden müssen.

Die zweite Hypothese zu dieser Fragestellung ist, dass die Schüler:innen an Nicht-Gymnasien auf einem sehr niedrigen Niveau debattieren. Dies kann falsifiziert werden, denn die beobachteten Schüler:innen aus der gewonnenen Stichprobe ( $n = 28$ ) offenbarten, dass sie auf Stufe 5 Debattierleistungen durch die Debattierreihe zeigten. Somit sind auch Nicht-Gymnasialschüler:innen in der Lage zu debattieren, wenn sie ein Treatment erhalten und gefördert werden.

### 5.1.2 Zweite Fragestellung – Erörtern

Die zweite Fragestellung lautete: Wie entwickelt sich die Schreibkompetenz der teilnehmenden Schüler:innen anhand der holistischen, analytischen Textqualität sowie der Textlänge in den dialektische Erörterungen im Laufe des Unterrichtprojektes Fair Debattieren und Erörtern?

Hinsichtlich der Schreibkompetenz im Bereich des dialektischen Erörterns lässt sich in allen Versuchsgruppen resümieren, dass die teilnehmenden Schüler:innen es nach dem Pretest in deutlich höherem Maße realisierten, die Mindestanforderungen an diese Textsorte zu bewältigen. Dies zeigt sich bereits anhand der Anzahl derjenigen Texte, welche entweder im Bereich der Textqualität (Schreibaufgabe nicht erfüllt) oder der Textquantität (weniger als zwei Sätze) die Mindestanforderungen an das Textrating nicht erfüllen und somit nicht in die gewertete Stichprobe aufgenommen wurden (s. Kap. 4.2.1). Jene Anzahl nimmt nach dem ersten Messzeitpunkt deutlich ab (Maximum in  $TP_1 = 130$  nicht adäquate Texte, Maximum in  $TP_4 = 37$  nicht adäquate Texte). Zudem ist bis zum Posttest eine Verbesserung der holistischen (Gesamteindruck) und analytischen (Sprachsystematik und Sprachpragmatik) Textqualität zu beobachten. Ein Rückgang der Mittelwerte innerhalb dieser Variablen im Follow-up-Test, acht Wochen nach dem Ende des Posttests, ist im Rahmen empirischer Feldstudien nicht ungewöhnlich. Dennoch liegen die Mittelwerte insbesondere im Bereich des Gesamteindrucks und der Sprachpragmatik bei den Interventionsgruppen auch zu diesem abschließendem Messzeitpunkt immer noch deutlich über den Werten des Pretests (s. Kap. 4.2).

Bei Betrachtung aller Ergebnisse lässt sich im Allgemeinen bezüglich der Interventionsgruppen konstatieren, dass beide Unterrichtsreihen einen Beitrag dazu leisten (siehe Beantwortung der Fragestellung vier weiter unten), sowohl die Textlänge als auch die Textqualität von schriftlichen Erörterungen und somit die Schreibkompetenz von Schüler:innen der 9. Jahrgangsstufe aller Schulformen zu verbessern (s. Kap. 4.2.2). So weisen die Schüler:innen der Gruppen DE und ED nach dem Pretest und dem Beginn der Intervention in allen erfassten Variablen in Bezug auf die durchschnittliche Textqualität und -quantität, bis auf wenige Ausnahmen, bessere Ergebnisse als die Teilnehmer:innen der Kontrollgruppen auf. Allerdings sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen nicht signifikant. Hingegen sind die Verweildauer im Schreibfeld und im Schreibplan signifikante Verbesserungen innerhalb des Schreibtreiments gewesen.

Es lässt sich schlussfolgern, dass im Verlauf des Projektes die Schüler:innen hinsichtlich ihrer Schreibkompetenz besonders von der Unterrichtsreihe zum schriftlichen Erörtern profitieren. Dies spiegelt sich insbesondere in den Ergebnissen der Gruppe ED im Rahmen von  $TP_2$  nach dem ersten Durchgang der Unterrichtssequenz zum schriftlichen Erörtern bei denjenigen

Schüler:innen wider, welche zu allen vier Messzeitpunkten an der Datenerhebung teilgenommen haben und die größte sowie statistisch bedeutsame Verbesserung der Textqualität in der gesamten Datenerhebung dokumentieren ( $b = 0.7$ ) (s. Kap. 4.2.7).

Die Ergebnisse von TP<sub>3</sub> und TP<sub>4</sub> lassen demgegenüber für alle Teilnehmer:innen daraufhin deuten, dass insbesondere die Gruppe DE über einen längeren Zeitraum von mehreren Wochen in Bezug auf die Textlänge und Textqualität von schriftlichen Erörterungen, und somit bezüglich der Weiterentwicklung ihrer Schreibkompetenz, am meisten von beiden Unterrichtsreihen profitiert hat (s. Kap. 4.2.9).

Bezüglich der Stichprobe von 42 Schüler:innen, welche zu allen vier Messzeitpunkten mit dem gleichen persönlichen Code an der Datenerhebung teilgenommen haben, können Leistungsunterschiede zwischen den Teilnehmer:innen vor Beginn der Datenerhebung als Erklärung für die beobachteten Effekte ausgeschlossen werden (s. Kap. 4.2.6).

Des Weiteren bestätigen die Ergebnisse der vorliegenden wissenschaftlichen Untersuchung die Erkenntnisse anderer Studien (u.a. die Arbeiten von Graham/Harris; Deutzmann, im Druck; Giera 2020), wonach die Anzahl der Wörter im Text und die Anzahl der Wörter im Schreibplan die Textqualität signifikant beeinflussen. Außerdem seien auf die Verweildauer im Schreibfeld, die Nutzungsdauer des Schreibplans und die Anzahl der Wechsel zwischen digitalem Schreibfeld und digitalem Schreibplan als hoch signifikante Marker für Textqualität verwiesen (s. Kap. 4.2.3, 4.2.4, 4.2.5).

Anhand der Ergebnisse der Interventionsgruppen DE und ED hinsichtlich der Anzahl der Wörter im Schreibplan, der Nutzungsdauer des Schreibplans sowie der Anzahl der Wechsel zwischen Schreibplan und Schreibfeld im Vergleich zur Kontrollgruppe lässt sich schlussfolgern, dass die im Projekt durchgeführten Unterrichtsreihen (vor allem zum schriftlichen Erörtern) einen wesentlichen Beitrag zur Manifestierung des Schreibplans als Scaffold zur Vorbereitung der Erörterungstexte beigetragen haben, denn sowohl in den SRSD-Phasen Diskutieren, Memorieren als auch dem kollaborativen Üben wurde der Schreibplan explizit verfolgt. Zudem kann dem Gelingen auch die Anreicherung von Scaffolds in den Unterrichtsreihen wie der Einsatz von Checklisten, das Modellieren und das Aufzeigen von Strategien und die vielen kooperativen Arbeitsphasen angerechnet werden, was in der Forschungsarbeit von Deutzmann (im Druck) untersucht wurde. Letztendlich

war die Phasierung des Schreibens nach dem SRSD-Ansatz eine schreibförderliche Unterrichtsreihe.

An diesen Ergebnissen ist zu erkennen, dass Hayes' (2012) Schreibprozessmodell unter Einbezug der Schreibstrategien mithilfe des SRSD-Ansatzes (s. Kap. 2.4.3, Abb. 6), um das Schreiben in den Teilhandlungen zu realisieren, weiterhin hochaktuell und für die Schreibkompetenzmessung relevant ist. Die Sequenzierung des Schreibprozesses als prozessbezogene Strategie (Sturm 2017: 267–268) ist in Hayes' Schreibprozessmodell in den Feldern „Goal Setting“ (Hayes 2012: 371), „Writing Task“, „Collaborators“, „Working Memory“ u.a. verankert. Die Schüler:innen mussten für die Beantwortung einer Erörterungsfrage lernen, Themen zu recherchieren, Argumente zu erörtern, zu belegen, nach Überzeugungskraft anzuordnen und sich dabei selbst mit ihrer eigenen Meinung im Schlussteil der Erörterung zu positionieren. Dies erfordert beim Schreiben kognitive Strategien auf der Makroprozessebene sowie metakognitive Strategien unter Einsatz von Selbstregulationen auf der Steuerungsebene des Schreibens (Sturm 2017: 267–266; Hayes 2012: 371; Harris/Graham 2017: 123).

Dies kann anhand der Ergebnisse der Fallbeispiele abgelesen werden. Während alle drei Fälle zu den *struggling writers* mit geringen Schreibkompetenzen auf Stufe 1 des Gesamteindrucks oder gar keiner Wertung (8, failed) gehörten, entwickelten sich die Erörterungskompetenzen positiv vom Pretest hin zum Posttest/Follow-up-Test. Im Gegensatz zum Pretest nahm die Planungszeit im digitalen Schreibplan zu. Die Teilhandlung *Planung* wurde folglich bewusster in den Schreibprozess integriert (s. Kap. 4.2.14). Das konnte auch bei allen Schüler:innen der Gruppe DE im Posttest (s. Tab. 20) beobachtet werden. Zudem nahm bei allen Interventionsgruppen nach dem Erörterungstraining die Anzahl der Wechsel zwischen Schreibplan und Schreibfeld zu. Daraus lässt sich ableiten, dass die Schüler:innen den Mehrwert des Schreibplans und die bewusste Zerlegung des Schreibprozesses in mehrere Teilhandlungen zum Erlernen einer Textsorte zunehmend als Lernvorteil erkannten und im Schreibverhalten zeigten (Hayes 2012: 371; Harris/Graham 2017: 123).

Die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage zeigt, dass der für das Projekt adaptierte SRSD-Ansatz allen Schüler:innen dazu verhalf, schriftlich zu argumentieren.

Die Hypothese zu dieser Fragestellung war, dass die Schreibkompetenzen in allen Gruppen beim Pretest unterschiedlich sein werden, weil einige

Lerngruppen schon das Erörtern aufgrund der schulcurricularen Verankerung gelernt haben. Diese Annahme kann vorläufig bestätigt werden: Die Ergebnisse zeigen bei der Variable Gesamteindruck, dass die Kontrollgruppe ( $M = 1,96/SD = 0,85$ ) leicht vor der Interventionsgruppe lag ( $M = 1,59/SD = 0,69$ ) beim Pretest abschneidet, da die Kontrollgruppen teilweise vor Projektstart im Deutschunterricht das Thema Erörtern hatten. Auch war dies bei allen teilgenommenen Gymnasialklassen der Fall. Die nicht-gymnasialen Lerngruppen in der Interventionsgruppe hingegen sind noch nicht in die Textsorte dialektische Erörterung eingeführt worden. Der hohe Wert nicht-adäquater Erörterungen mit 130 Fällen ist auf diesen Umstand zurückzuführen. Dieses Ergebnis ist nicht in der Gesamtberechnung inbegriffen. So kann die Autorin bei der Durchführung des ersten Screenings bestätigen, dass gerade die nicht-gymnasialen Gruppen in der Interventionsgruppe bei der Schreibaufgabe überfordert waren und daher oft auch nichts oder nur wenig schrieben (s. Fallbeispiele Kap. 4.2.11 bis 4.2.13). Auch wenn die Standardabweichung nicht über dem Wert  $SD = 1,0$  liegt, kann das Schreibniveau für alle teilgenommenen Schüler:innen auf Stufe 2 als niedrig (Stufe 1 MIN/ Stufe 5 MAX) eingeordnet werden.

Eine zweite Annahme war, dass die Intervention insbesondere leistungsschwächere Schüler:innen begünstigt. Diese Annahme kann vorläufig vorsichtig bestätigt werden. Die Anzahl nicht-adäquater Texte sinkt vom Pretest von 130 Fällen zum Posttest auf 25 Fälle, das bedeutet eine Verbesserung der Schreibkompetenz um 80,77 % (s. Kap. 4.2.1). Beim Follow-up-Test ist wiederum eine leichte Zunahme auf den Wert 37 zu beobachten, der jedoch im Gegensatz zum Pretest eine Verbesserung um 71,54 % darstellt.

Die drei Fallbeispiele (s. Kap. 4.2.11 bis 4.2.13) verdeutlichen anhand der holistischen und analytischen Textratings ergänzend, dass sich die Schreibkompetenzen in allen drei Kategorien (Gesamteindruck, Sprachpragmatik, Sprachsystematik) im Unterschied zum Pretest erhöhten. Da die Interventionsgruppe im Gegensatz zur Kontrollgruppe von ihrer Schreibleistung im Pretest ausgehend schwächer war, kann gerade diese Gruppe ab dem Zwischentest die Kontrollgruppe leistungsmäßig im Gesamteindruck einholen<sup>47</sup>. Dies schafft auch die Interventionsgruppe DE, die bis zum Zwischentest nur debattierte und noch keine dialektischen Erörterungen im Unterricht schrieb. Beim Posttest zeigt sich, dass das Projekt bei allen Interventionsgruppen (DE

---

<sup>47</sup> Zwei Kontrollgruppen an zwei Nicht-Gymnasien schrieben bereits vor Projektstart eine Klassenarbeit zum Thema dialektische Erörterung.

und ED) im Gegensatz zur Kontrollgruppe nachhaltig wirkte. So wurden in allen Kategorien (Gesamteindruck, Sprachsystematik, Sprachpragmatik, Schreibzeit, Textlänge) höhere Werte als bei der Kontrollgruppe im Follow-up-Test und Pretest erreicht. Dabei ist auffällig, dass hinsichtlich der Nutzung des Schreibplans bei der Follow-up-Messung zwischen den Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe ein signifikanter Unterschied bestand.

Die wöchentlichen Reflexionen der Coaches zeigen zusammengefasst (s. Kap. 4.3.10), dass die systematische Integration des Schreibplans in den Schreibprozess für alle Schüler:innen zu Beginn des Projektes zunächst ungewohnt war, aber genau diese Nutzung, gerade für Schüler:innen mit geringen literalen Kompetenzen, einen Mehrwert beim Schreiben in den Trainingsstunden darstellte (s. Kap. 4.3.14).

Des Weiteren kann die Zunahme der Schreibkompetenz auch durch das Erlernen der Argumentationsfähigkeit beim Debattieren und Erörtern begründet werden. So wurde bei den Trainings (ED und DE) darauf geachtet, dass die Komplexität der mündlichen und schriftlichen Argumentationen zunimmt (s. Kap. 2.4.1, Kap. 3.4). Folglich musste für den Argumentationsaufbau mehr Zeit für die Planung eingeräumt werden. Beim Schreiben lässt sich das an der zunehmenden Nutzung des Schreibplans, der Anzahl der Wechsel, der Schreibzeit im digitalen Schreibfeld sowie anhand der Textlänge belegen. Bezüglich der Textlänge zeigt sich, dass die Neuntklässler:innen sich bis zur 12. Klassenstufe noch weiterentwickeln werden (Grundler, Rezat & Schmölzer-Eibinger 2020).

### 5.1.3 Dritte Fragestellung – Interventionsablauf

Die dritte Fragestellung lautete: Welcher Interventionsablauf (Treatment DE oder ED) führt zu der nächsten Kompetenzstufe des dialektischen Erörterns?

Bei Betrachtung der Ergebnisse des ersten und des letzten Messzeitpunktes für alle teilnehmenden Schüler:innen kann zunächst allgemein festgehalten werden, dass beide Interventionsabläufe zu einer Verbesserung der durchschnittlichen holistischen und analytischen Textqualität bei den Teilnehmer:innen der Interventionsgruppen geführt haben (s. Tab. 20). Dabei lassen die besonders augenscheinlichen Zunahmen der Textqualität in der Gruppe ED nach TP<sub>2</sub> (s. Kap. 4.2.7) und der Gruppe DE nach TP<sub>3</sub> (s. Kap. 4.2.8) die Schlussfolgerung zu, dass insbesondere die Unterrichtsreihe zum schriftlichen Erörtern einen nachweisbaren Beitrag zur

Weiterentwicklung der Schreibkompetenz im Bereich des dialektischen Erörterns geleistet hat. Das kann auch in den beiden Fallbeispielen B und C (s. Kap. 4.2.14) zusätzlich abgeleitet werden, denn gerade nach dem Erörterungstraining steigt die Schreibkompetenz in den Variablen *Gesamteindruck*, *Sprachpragmatik* und *-systematik* um mindestens eine Stufe an. Damit bestätigt die vorliegende wissenschaftliche Untersuchung die bereits in anderen Studien aufgezeigte Wirksamkeit des SRSD-Ansatzes für die Förderung der Schreibkompetenz (Giera 2020; Graham/Harris 2017; Graham/Harris 1987; Graham/Harris 1996; Graham/Harris/Troia 1998; Graham/Harris/Zito 2005; Graham/Harris/Mason 2005; Graham/Perin 2007; Graham/Harris 2017).

Somit lässt sich die erste Annahme vorläufig bestätigen, dass der Einsatz des SRSD-Trainings in der Erörterungsreihe im Vergleich zur Debattierreihe oder zur Kontrollgruppe die höchsten Schreibkompetenzergebnisse erzielt.

Die Ergebnisse von TP<sub>3</sub> und TP<sub>4</sub> (s. Kap. 4.2.9) lassen zudem darauf schließen, dass insbesondere die Gruppe DE über einen längeren Zeitraum von mehreren Wochen in Bezug auf die Qualität von schriftlichen Erörterungen am stärksten von beiden Unterrichtsreihen nachhaltig profitiert. Diese Annahme wird durch die Betrachtung der durchschnittlichen analytischen Textqualität (*Sprachsystematik* und *Sprachpragmatik*) für alle Schüler:innen in TP<sub>4</sub> und insbesondere mit Blick auf diejenigen Schüler:innen gestützt, welche zu allen vier Messzeitpunkten das Screening absolvierten. In diesem Zusammenhang ist es diesen spezifischen Teilnehmer:innen der Gruppe DE (n = 11) sogar gelungen, die durchschnittliche holistische Textqualität im Follow-up-Test im Vergleich zum Posttest noch einmal zu verbessern. Die Coaches berichteten, dass die Lehrkräfte nach Projektende die Klassenarbeit dazu schrieben. Somit wurde eine weitere Übungsmöglichkeit vor der Follow-up-Messung geschaffen. Aus den Ergebnissen der genannten Teilstichprobe und der Gesamtstichprobe lässt sich tendenziell ableiten, dass ein Interventionsablauf, der zunächst das mündliche Argumentieren in Form des Debattierens und danach das schriftliche Erörtern fokussiert, am ehesten eine langfristige Verbesserung der Textqualität dialektischer Erörterungen für Schüler:innen aller Schulformen in der Jahrgangsstufe 9 ermöglicht. Dies kann auf die Schreibmotivation zurückgeführt werden (Hayes 2012: 371; s. Kap. 2.4.3). Fühlten sich viele Interventionsschüler:innen zu Projektbeginn mit der Textsorte *dialektische Erörterung* überfordert (130 Fälle), meldeten die Schüler:innen in ihren Feedbacks zurück, dass ihnen die spielerischen

Übungen, die vielen Gruppenarbeiten (s. Kap. 4.4.19), in denen sie sich wertgeschätzt und wohlfühlten sowie die hohe Aktivität positiv bewerteten (s. Kap. 4.4.1., 4.4.12, 4.4.14, 4.4.15, 4.4.16).

Hieraus könnte sich als unterrichtspraktische Empfehlung in Bezug auf das Handeln von Lehrkräften ableiten lassen, in Vorbereitung auf die Erörterungsaufgabe in der MSA-Prüfung zunächst mit dem mündlichen Argumentieren in Form des Debattierens zu beginnen und erst danach das schriftliche Argumentieren mithilfe des SRSD-Ansatzes in Form zu vertiefen. Auch ein flexibler Wechsel zwischen beiden Spielarten des Argumentierens erscheint in diesem Zusammenhang ergiebig. Gerade bei Schüler:innen mit Förderbedarf bzw. Motivationsproblemen im Bereich des Schreibens kann der Zugang zum Argumentieren durch das Debattieren gewinnbringend sein, um auch langfristig ihre Schreibkompetenz im Bereich des dialektischen Erörterns zu verbessern. Dies zeigte sich deutlich anhand der Ergebnisse der Gruppe DE nach der Debattierreihe. Diese Gruppe schrieb keine Erörterungen und verbesserte sich dennoch in diesem Genre.

Allerdings sind diese Erkenntnisse mit Vorsicht zu betrachten, da zum einen die Gruppenunterschiede zwischen den Interventionsgruppen nicht signifikant sind und zum anderen die Stichprobe von Schüler:innen, welche alle vier Screenings absolvierten, vergleichsweise klein ist ( $n = 42$ , für Gruppe DE  $n = 11$ ).

Somit kann die zweite Annahme zu dieser Fragestellung noch nicht gänzlich bestätigt werden, dass die Treatmentreihenfolge DE (Debattieren, Erörtern) nachhaltiger zu einer höheren Schreibkompetenz im Bereich der Variablen *Sprachpragmatik*, *Sprachsystematik* und *Textlänge* führt als die Treatmentreihenfolge ED. Im Bereich des *Gesamteindrucks* führen sowohl die Treatmentreihenfolge DE als auch ED gleichermaßen zu einer höheren Schreibkompetenz im Vergleich zur Kontrollgruppe.

#### 5.1.4 Vierte Fragestellung – Einflüsse des Debattierens

Die vierte Fragestellung lautete: Inwiefern sind die Effekte des Debattierens (Treatment D) auf das Schreibprodukt dialektische Erörterung zurückzuführen?

Für die Beantwortung dieser Frage ist ein besonderes Augenmerk auf die Schüler:innen der Gruppe DE zu richten. Diese Schüler:innen gingen allein mit den Erfahrungen der Unterrichtsreihe zum Debattieren im Rahmen

von TP<sub>2</sub> in die Schreibaufgaben der Datenerhebung. Vor Beginn des Projekts wurde das Verfassen von dialektischen Erörterungen im Unterricht dieser Teilnehmer:innen noch nicht behandelt. Mit Blick auf die Mittelwerte des *Gesamteindrucks*, der *Sprachsystematik* und der *Sprachpragmatik* kann hinsichtlich der holistischen und analytischen Textqualität der dialektischen Erörterungen eine Verbesserung anhand der deskriptiven Statistik beobachtet werden (s. Kap. 4.2.9). So hat sich im Zwischentest gezeigt, dass die Interventionsgruppe *Debattieren* ähnliche Schreibkompetenzen in der Variable *Gesamteindruck* (M = 2,56) zeigen kann wie die *Kontrollgruppe* (M = 2,48) und die Interventionsgruppe *Erörtern* (M = 2,71; s. Kap. 4.2.2). Das Debattieren allein führte bereits zu einer Erhöhung der Schreibkompetenz beim Zwischentest (TP<sub>2</sub>). Der:die Schüler:in des Fallbeispiels A debattierte zunächst und nahm dann am Erörterungstraining teil (s. Kap. 4.2.14). Auch hier ist ein gleichmäßiger Anstieg der Schreibentwicklung von Pretest über den Zwischentest und hin zum Posttest zu beobachten.

Jene Leistungsverbesserung lässt sich nicht allein durch die Unterrichtsreihe zum Debattieren erklären, sondern könnte auch in Trainingseffekten oder der individuellen Zusammensetzung der Stichproben zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt begründet liegen. Dennoch lässt der Vergleich von TP<sub>1</sub> und TP<sub>2</sub> für alle Schüler:innen der Gruppe DE die Vermutung zu, dass bereits das mündliche Sprachhandeln beim Debattieren sich positiv auf die Schreibperformanz beim dialektischen Erörtern auswirkt. Sie zeigten eine höhere Textqualität als die Kontrollgruppe - und das unter Berücksichtigung ihrer Unterschiede im Leistungsniveau zu TP<sub>1</sub>! Das heißt, dass die Zunahme der Textqualität der Gruppe DE zu TP<sub>2</sub> zum Teil auf das Training zurückzuführen ist. Dieses Ergebnis wird durch den relativ hohen Anteil an teilnehmenden Schüler:innen an Nicht-Gymnasien in der Gruppe DE zu TP<sub>1</sub> (n = 39, ca. 39,39 %) und TP<sub>2</sub> (n = 43, ca. 40,18 %) gestützt, welche in der Regel vor Beginn des Projektes wenige bis kaum Erfahrungen bezüglich des dialektischen Erörterns und des Debattierens aufwiesen.

Es kann insgesamt für die Diskussion der Ergebnisse festgehalten werden: Durch das Debattieren erlernten die Schüler:innen Sachinhalte in Argumenten auf ihre Überzeugungskraft hin zu prüfen und weitere Sachinhalte zielführend zu recherchieren und in der Debatte selbst zu nutzen. Des Weiteren ist jede Debatte ein Streitgespräch. Gespräche erfordern das aktive Zuhören und das Miteinanderkommunizieren. Das Debattieren als

sprachliche Handlung kann auf das Schreiben und auch umgekehrt übertragen werden - Transferwissen wird reziprok auf die jeweiligen Sprachhandlungen übertragen, denn sowohl das Debattieren als auch dialektische Erörtern hat genrebezogene Gemeinsamkeiten (s. Kap. 2.1) und sind beide konzeptionell schriftlich (Giera 2020: 70; Söll/Hausmann 1985: 17–19; Koch/Oesterreicher 1985: 17; Schwitalla 1997: 17). Kognitive Prozesse werden mit aktiven Handlungen verbunden und mit prototypischen Textmustern verzahnt (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 48; Brommer 2018: 64; Feilke/Bachmann 2014: 8). Der Sachinhalt wird aufgrund der beiden Prozessschritte eher durchdrungen. Dieser Zwischenschritt ist notwendig. Er sollte nicht in der Unterrichtspraxis aufgrund von Zeitmangel getilgt werden, denn so können die Schüler:innen das Argumentieren auf zwei Wegen verknüpft erlernen und erhöhen ihre Argumentationsqualität. Die Ergebnisse verdeutlichen das Potential zur Förderung argumentativer Kompetenzen, die sowohl für den weiteren beruflichen als auch akademischen Weg der Schüler:innen Chancen eröffnet und zudem für gesellschaftspolitische Kontexte transferiert werden kann.

## 5.2 Kritische Reflexion der Studie

Aus Gründen der Ethik und Moral werden durch das Ministerium und die Ethikkommission nur schulische Untersuchungen genehmigt, die eine positive Wirkung für die teilnehmenden Schüler:innen hervorbringen. Doch die Forschung im Feld Schule ist durch eine Menge an (potenziellen) Störvariablen geprägt (Marx/Steinhoff 2017: 257), die einer Kontrolle zwar bedürfen, aber nicht immer eingedämmt werden können (Grabowski 2017: 321). Quasi-experimentelle Designs sind also nicht frei von Störvariablen, denn Schule ist kein Labor. Ein Vorteil ist wiederum die hohe ökologische Validität:

True-and quasi-experiments when replicated provide a more trustworthy approach for identifying effective teaching practices in writing than the experiences and insights of professional writers or even those who teach writing (Graham/Harris 2017: 14).

Sofern die empirische Deutschdidaktik Veränderungen im schulischen Kontext evozieren will, muss dies auch im Feld Schule geschehen. Wie bereits in Kapitel 3.2 dargestellt worden ist, wurden keine personenbezogenen Daten

erhoben, welche zum Beispiel Rückschlüsse auf das Geschlecht oder den sozio-ökonomischen Status der Teilnehmenden zulassen. Somit können im Rahmen der vorliegenden wissenschaftlichen Untersuchung lediglich Rückschlüsse hinsichtlich der Zugehörigkeit zu einer Versuchsgruppe und zu einer Schulform der teilnehmenden Schüler:innen gezogen werden.

Zudem besteht für diejenigen Lernenden die Möglichkeit zur Darstellung einer individuellen Verlaufsdiagnostik über alle Messzeitpunkte hinweg, welche ihren fünfstelligen anonymisierten Code für jedes der vier Screenings parat hatten. Leider trifft dies nur auf insgesamt 42 Schüler:innen zu, da der Rest der Gesamtstichprobe nicht zu jedem Messzeitpunkt den zu Beginn erstellen Code mitbrachte. Aus diesem Grund müssen für zukünftige Studien alternative Verfahren gefunden werden, durch welche die Teilnehmer:innen zu jeder Datenerhebung den gleichen anonymisierten Code angeben, um für alle Lernenden eine individuelle Verlaufsdiagnostik zu ermöglichen. Beispielsweise könnten alle Identifikationsnummern von den Schüler:innen an die Klassenlehrkraft verschlossen übergeben werden, ohne dass die Lehrkraft den Code einer Person zuordnen kann. Die Codes könnten danach zum Beispiel in einer verschlossenen Box aufbewahrt und beim nächsten Screening an die Schüler:innen wieder übergeben werden. Voraussetzung für diese Variante ist, dass jede:r Teilnehmer:innen den eigenen Code zu jedem Messzeitpunkt wieder identifizieren kann. Des Weiteren müssen die Datenschutzbeauftragten der Universität und des jeweiligen Bildungsministeriums diesem Verfahren zustimmen.

Die Stichprobengröße in dieser Langzeitstudie ist dennoch zu klein gewesen, um für alle Fragestellungen statistisch reliable Informationen zu erhalten und um auf eine Generalisierbarkeit hinzuweisen. Des Weiteren müsste nicht nur die Interventionsgruppe, sondern auch die Kontrollgruppe in die Randomisierung einbezogen werden, um ein vollkommenes Experiment zu gewährleisten (Rost 2007: 125; Graham/Harris 2017: 14; Grabowski 2017: 322). Dies war jedoch schulorganisatorisch nicht möglich, denn dies führt zu einer kompletten Durchmischung der einzelnen Klassen eines Jahrgangs.

Bei schul- und unterrichtsnahen Forschungsfragen lassen sich aber in aller Regel nicht alle Designanforderungen eines Experiments realisieren, allein schon, weil man die personelle Zusammensetzung einer Schulklasse nicht für Forschungszwecke manipulieren kann (Grabowski 2017: 323).

Lerngruppen werden dadurch aufgelöst und gefestigte Strukturen könnten zu Verunsicherungen bei den Schüler:innen sowie den Lehrer:innen führen. Zudem müsste der gesamte Deutschblock immer zeitgleich pro Woche angeboten werden. Das ist an den sechs teilnehmenden Schulen nicht der Fall gewesen.

Die vorliegende Pilotierungsstudie fokussierte in einem ersten Schritt zunächst Schulen des Landes Brandenburg. Für eine weitere Verifizierung der Ergebnisse sind weitere Studien im nationalen und auch im internationalen Kontext mit einer größeren Proband:innenzahl notwendig. Somit könnte zum Beispiel eruiert werden, ob die beobachteten Effekte zwischen den einzelnen Bundesländern (und damit zwischen unterschiedlichen curricularen Vorgaben) differieren. Darüber hinaus können die Forschungsfragen der vorliegenden wissenschaftlichen Untersuchung, neben der Jahrgangsstufe 9, auch in weiteren Klassenstufen beleuchtet werden. Beispielsweise erscheint ein weiteres Screening in Klasse 10 im ersten Schulhalbjahr als letzte Datenerhebung vor der MSA-Prüfung Deutsch im zweiten Schulhalbjahr besonders relevant für die Lehrkräfte und Schüler:innen im Hinblick auf die unmittelbare Prüfungsvorbereitung zu sein.

Des Weiteren muss in diesem Abschnitt angemerkt werden, dass keine Beobachtungen des Lehrstuhlteams innerhalb der Kontrollgruppen stattgefunden haben und somit curriculare Vorgaben sowie die Auskünfte der jeweiligen Fachlehrkräfte als Referenzpunkte bezüglich der Unterrichtsinhalte in diesen Lerngruppen dienen mussten. Dementsprechend kann nicht zweifelsfrei ausgeschlossen werden, dass auch in den Kontrollgruppen Inhalte zum Debattieren thematisiert worden sind. Aufgrund der gemeinsamen Vertrauensbasis zwischen den Lehrkräften und dem Lehrstuhlteam ist dies jedoch sehr unwahrscheinlich. Darüber hinaus waren in diesem Kontext für das Forschungsteam die Modalitäten der Unterrichtseinheiten zum schriftlichen Erörtern in den Kontrollgruppen nicht ersichtlich. Daher können keine genauen Rückschlüsse darauf gezogen werden, welche (unterrichtspraktischen) Faktoren die Ergebnisse der Kontrollgruppen im Detail beeinflusst haben.

Um eine Generalisierbarkeit der empirischen Befunde treffen zu können, sind zum einen Retests mit einer größeren, bundesweiten Stichprobe nötig, die komplett randomisiert ist. Zum anderen eignen sich D(B)R-Studien, um zunächst im kleineren Rahmen die Wirkung des Förderansatzes zu verstehen und zu beobachten. Das ist ein schwieriges Unterfangen, da jede Schule für

sich andere schul- und unterrichtsorganisatorische Vorgaben hat, die eingehalten werden müssen. Zudem sind auch nicht die Trainer:inneneffekte als Kovariate berücksichtigt worden. Für eine Vergleichbarkeit müssten in allen Schulen die gleichen Bedingungen herrschen. Der quasi-experimentelle Forschungsansatz hat jedoch den Vorteil, dass das Forschen im Unterricht externe Validität und Ökologie aufweisen kann. Unterrichtsprinzipien, -materialien und -aufgaben, die entstehen, können direkt erprobt und für den Unterricht auch von anderen Lehrkräften an den Schulen genutzt werden. Genau an dieser Stelle ist die Fachdidaktik Deutsch auch verortet – Forschung im Feld Schule in Zusammenarbeit mit Lehrkräften.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass die Größe der Stichprobe für statistisch generalisierbare Aussagen noch nicht ausreicht. Zudem wurden nur die Interventionsgruppen in den beiden Treatments (Debattieren und Erörtern), aber nicht alle Proband:innen randomisiert. Für eine individuelle Verlaufsdagnostik fehlte die direkte Code-Zuordnung der Schüler:innen. Da die Codes in den Händen der Schüler:innen lagen, wurden diese zwar datenschutzrechtlich korrekt vom Lehrstuhlteam entfernt, jedoch nicht zuverlässig aufbewahrt. Die Erhebung müsste noch auf weitere Bundesländer ausgeweitet werden. Die vorliegende Pilotierungsstudie kann nur Aussagen für das Bundesland Brandenburg treffen. Weitere Erhebungen sind folglich notwendig. Auch hat die kritische Analyse der Schreibaufgaben ergeben, dass diese zwar vom ISQ empirisch auf Vergleichbarkeit getestet wurden, aber nicht gänzlich dem Ansatz „Schreibaufgaben mit Profil“ (Bachmann, 2014) entsprechen (s. Kap. 3.3.4). So könnten die Schreibaufgaben angemessener gestaltet werden und auch eine Auswahl dieser für teilnehmende Schüler:innen zugelassen werden. Zudem ist zu prüfen, wie Erwachsene nach ihrer Schullaufbahn argumentieren, um den Erwartungshorizont stufenweise anzupassen. Dafür sind Erhebungen ab der Altersgruppe 20 notwendig. Des Weiteren ist der Transfer der Studie in andere Länder zudem eine Möglichkeit, um festzustellen, auf welchem Niveau und wie die Schüler:innen mit 15 Jahren in anderen Ländern argumentieren. Auch könnten qualitative Einzelfallanalysen helfen, um Schreibprofile zu identifizieren und in einem Kompetenzstufenmodell zu überführen. Dies könnte als Unterstützung der Lehrkräfte dienen, um Schüler:innen je nach Leistungsprofil Scaffolds für die Weiterentwicklung der mündlichen und schriftlichen Argumentation anzubieten. Zusätzlich könnte eine stärkere textlinguistische Perspektive

des Argumentierens sowohl in der Textauswertung als auch bei möglichst videografierten Debatten eingenommen werden. Zudem zeigt die Studie, dass der Bereich Argumentieren auch gut interdisziplinär erforscht werden könnte. Spannend wäre zudem eine Erprobung mit neueren digitalen Tools wie ChatGPT. Es fehlen zudem Studien, die die Argumentationsstrukturen und die Entwicklung/Ausbildung dieser in den Blick nehmen (s. Kap. 2.2.2). Dafür wäre die Analyse von Debatten in qualitativen Forschungsarbeiten ein weiteres Desiderat.

Somit gibt es im Feld des schulischen Argumentierens noch sehr viel Forschungsarbeit zu leisten, was jedoch auch durch eine interdisziplinäre Zusammenarbeit erreicht werden könnte, denn das Argumentieren kann aus textlinguistischer, alltagslogischer, rhetorischer und deutschdidaktischer Perspektive betrachtet werden.

### 5.3 Implikationsmöglichkeiten im schulischen Feld

Das<sup>48</sup> Debattieren und schriftliche Argumentieren ist für alle Schüler:innen zukunftsweisend, da es sowohl im beruflichen als auch gesellschaftspolitischen Kontext eine Sprachhandlung von hoher Bedeutung ist. Daher soll das Projekt *Fair Debattieren und Erörtern* weiterhin im schulischen und universitären Bereich auf mehreren Transferebenen nachhaltig etabliert werden. Hierfür kann und soll auch auf die Expertise der bisherigen Kooperationspartner:innen des Projekts (*Brandenburger Landtag*, *Märkische Allgemeine Zeitung* und *Jugend debattiert*) zurückgegriffen werden. Die verschiedenen Transferebenen werden im Folgenden skizziert:

- Fortbildungen für Lehrkräfte: Das Forschungsprojekt *Fair Debattieren und Erörtern* ist ein Unterrichts- und Forschungsprojekt für das Fach Deutsch, kann aber in der Schulpraxis auch für weitere Unterrichtsfächer wie Ethik, Politische Bildung, LER oder Religion genutzt werden. Dementsprechend bietet der Lehrstuhl Fortbildungsangebote zu den Unterrichtsreihen des Debattierens und des schriftlichen Erörterns für Lehrkräfte aller Fachrichtungen an. Dabei handelt es sich um Fortbildungsangebote, die

---

<sup>48</sup> Die Implikationsmöglichkeiten sind dem MBS-Bericht (Giera/Risse/Deutzmann 2022: 39–41) entnommen und vervollständigt worden.

sowohl im Fortbildungsnetz Brandenburg als auch auf der Homepage des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) an der Universität Potsdam als offiziell anerkannte Fortbildungen zu finden sind (Giera/Risse/Deutzmann 2022: 39). Mittlerweile wurden mehr als zehn Fortbildungen für Lehrer:innen und Studierende in den Bundesländern Brandenburg und Berlin durchgeführt. Darüber hinaus ist die Nachfrage auch aus dem Ausland groß. So konnten schon Workshops mit Lehramtsstudierenden an der University of Education in *Ghana*, mit Lehrer:innen an Deutschen Auslandsschulen in *Brasilien* sowie *Kolumbien* durchgeführt werden.

- Begleitende Online-Angebote für Lehrer:innen: Neben den (Präsenz-) Fortbildungen erhalten interessierte Lehrkräfte die Möglichkeit, über einen Gastzugang der universitären Plattform Open.UP<sup>49</sup> Zugriff auf digitale Angebote zu bekommen<sup>50</sup> (<https://openup.uni-potsdam.de/course/view.php?id=215>): Diese umfassen u. a. erstens Unterrichtsmaterialien für die Unterrichtsreihen „Debattieren“ und „Erörtern“ und zweitens ein Online-Forum. Dort haben Teilnehmer:innen die Möglichkeit, Fragen, Ideen, Informationen auszutauschen und erhalten Materialien wie Präsentationsfolien, tabellarische Unterrichtsabläufe, digitale Arbeitsblätter und Merkblätter sowie Übungen (ebd.). Diese können je nach Lerngruppe bearbeitet werden, da sie sowohl als PDFs als auch im Word-Format zur Verfügung stehen. Somit können Texte noch einfacher und auch je nach Förderschwerpunkt hinsichtlich des Schrifttyps verändert werden. Interessierte finden auf dieser Plattform zudem Beiträge in Form von Vlogs, die Themen der Unterrichtsreihen vertiefen. Begleitende Vlogs mit Mitgliedern des Forschungsteams wurden 2022 produziert. Es gibt ein Eröffnungsvideo sowie sechs Vlogs zu den Debattierphasen nach Jugend debattiert sowie sechs zu den Erörterungsphasen nach dem SRSD-Ansatz. Somit hat der:die User:in eine Auswahl von 13 Videos, die die Unterrichtsreihen präsentieren sowie Chancen und Herausforderungen beschreiben.

---

<sup>49</sup> Open.UP ist eine digitale Plattform der Universität Potsdam, mit Hilfe derer sowohl Universitätsangehörige als auch Nicht-Universitätsangehörige (wie z.B. Lehrkräfte) miteinander vernetzt werden und gemeinsame Inhalte und Materialien teilen können.

<sup>50</sup> Für die Anmeldung zu diesem Forum ist eine vorherige Registrierung auf Open.UP notwendig. Das Passwort für den Kurs lautet: FairDebattieren/2022.



**Abbildung 55:** QR-Code zu den Vlogs der Unterrichtsreihe Fair Debattieren und Erörtern (nach Anmeldung bei der Universität Potsdam möglich).

Darüber hinaus wird neben dem schriftlichen Austausch ein wöchentliches Zoom-Meeting als zusätzliches Beratungsangebot für Lehrkräfte offeriert, welche sich bei Bedarf mit Mitgliedern des Forschungsteams face-to-face vernetzen können, um Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis zu reflektieren. Angebote des Lehrstuhls werden stets über die Homepage veröffentlicht (Giera/Risse/Deutzmann 2022: 40).

- Lehramtsstudium an der Universität Potsdam: Auch Lehramtsstudierende sollen im Rahmen universitärer Seminare (z. B. im Modul *Mündlichkeit und Schriftlichkeit in der inklusiven Schule*), von Unterrichtshospitationen an Kooperationschulen und perspektivisch ihrer eigenen Unterrichtspraxis (z. B. im Rahmen des Praxissemesters im Master) die Möglichkeit erhalten, die Unterrichtsmaterialien des Unterrichtsprojektes zu verwenden, anzupassen, zu reflektieren und zu evaluieren (ebd.).
- Schulnetzwerk BE A PART: Das Projekt *Fair Debattieren und Erörtern* gehört zu den Projekten des Campus-Schulnetzwerkes *BE A PART! Berufliche, politische und kulturelle Partizipation durch die Förderung (schrift-)sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen*<sup>51</sup> im Rahmen des Projekts *Campusschulen* an der Universität Potsdam, womit weitere Schulen in

---

<sup>51</sup> Mehr Informationen über die dazugehörige Homepage: <https://www.uni-potsdam.de/de/inklusive-deutschdidaktik/kooperationen/kooperation-mit-schulen-campusschulnetzwerk-be-a-part>

Brandenburg auf Fortbildungen und Materialien aufmerksam gemacht werden können. Darüber hinaus können solche Angebote auch durch den zweimal jährlich stattfindenden Markt der Möglichkeiten sowie über den Newsletter der Universität Potsdam offeriert werden. Die Zusammenarbeit zwischen universitärer Forschung und Schulpraxis soll durch dieses Projekt langfristig vertieft werden. Aus dem Projekt können Good-Practice-Ansätze als Transfer in die Lehrer:innenbildung und die Lehrkräfteweiterbildung münden. Durch die empirische Analyse sollen in der universitären Forschung inklusionsdidaktische Unterrichtsmodelle wie das Potsdamer Inklusionsdidaktische Unterrichtsmodell weiterentwickelt werden, die Lösungen für die Praxis anbieten. Somit bedarf es weiterer schulischer Interventionsstudien im quasi-experimentellen Design (Giera/Risse/Deutzmann 2022: 40). Das übergeordnete Ziel der geplanten Fördermaßnahmen innerhalb der Interventionsstudie besteht im Sinne der Inklusion darin, dass alle Schüler:innen politisch partizipieren können und somit ein wertvoller Teil der Gesellschaft werden. Von einer äußeren Differenzierung wurde im Rahmen des Projekts abgesehen, vielmehr wird das zieldifferente Lernen im Sinne der Inklusion angestrebt (Bleckmann/Saldern/Wolfangel 2012; Boban/Hinz 2003).

Die aus dem Forschungsprojekt gewonnenen Erkenntnisse und der Textkorpus von über 1.000 Erörterungen sollen auch weiterhin beständig analysiert und in alle Phasen der Lehramtsausbildung transferiert werden. Grundlage des Projekterfolgs ist somit eine aktive und effektive Zusammenarbeit der Schulen, Eltern, Schüler:innen, der kooperierenden Partner:innen und des Teams der Universität Potsdam, die nachhaltig bestehen soll.

## 5.4 Fazit

*„Die Leistungsmotivation wird durch Kontrollüberzeugungen und Prozesse der Kausalattribution wesentlich beeinflusst. Daraus ergeben sich Interventionsmöglichkeiten zur Förderung der Leistungsmotivation. Schließlich kann der soziale Kontext des Lernens eine entscheidende motivationale Variable darstellen. Motivationale und emotionale Variablen sind eng miteinander verknüpft. Positive Gefühle wie Flow fördern die Lern- und Leistungsmotivation, während Angstgefühle eher nachteilig wirken.“*  
(Winkel/Petermann/Petermann 2006: 66)

In<sup>52</sup> der Einleitung des vorliegenden Bandes wurde folgende zentrale Fragestellung aufgeworfen: *Wie können (schrift-)sprachliche Kompetenzen von Schüler:innen mit und ohne sprachlichen Förderbedarf im neunten Jahrgang durch ein Forschungs- und Unterrichtsprojekt im Rahmen zweier Unterrichtsreihen zum Debattieren und schriftlichen Erörtern erfasst und weiterentwickelt werden?* Nach Betrachtung aller Ergebnisse können diesbezüglich folgende allgemeine Erkenntnisse resümiert werden und als vier Thesen zur weiteren Prüfung mithilfe von weiteren Forschungszyklen aufgestellt werden:

1. Die Treatments Debattieren und Erörtern des Projekts Fair Debattieren und Erörtern unterstützen die schriftliche Argumentationskompetenz in Form dialektischer Erörterungen.
2. Das Debattieren als performative Sprachhandlung kann auch bei nicht-gymnasialen Schüler:innen in inklusiven Lernsettings unterrichtlich eingesetzt werden.
3. Die Erfassung der digitalen Schreibprozesse ermöglicht mehr Erkenntnisse über das Schreibverhalten der Schüler:innen.
4. Design-Based-Research-Studien erhöhen die ökologische Validität im Feld Schule.

Ad 1.) Die verknüpfte Konzeption und Durchführung zweier Unterrichtsreihen zum mündlichen Argumentieren in Form des Debattierens einerseits und zum schriftlichen Argumentieren in Form der dialektischen Erörterung andererseits besitzt nachweislich das Potenzial, (schrift-)sprachliche Kompetenzen von Schüler:innen des 9. Jahrgangs an *allen* Schulformen effektiv und nachhaltig zu fördern. Dies belegen die Ergebnisse der vorliegenden wissenschaftlichen Untersuchung im Bereich der Debattier- und Schreibkompetenz. Im Bereich der Schreibkompetenz legen die Ergebnisse der Pilotierungsstudie die Vermutung nahe, dass insbesondere die Interventionsabfolge DE (erst Debattieren, anschließend Erörtern) am ehesten zu einer langfristigen Verbesserung der holistischen und analytischen Textqualität von dialektischen Erörterungen bei Schüler:innen der 9. Klasse an Gymnasien und Nicht-Gymnasien beiträgt. In diesem Zusammenhang profitieren die Schüler:innen

---

<sup>52</sup> Das Fazit ist dem MBJS-Bericht (Giera/Risse/Deutzmann 2022: 39–40) entnommen worden.

insbesondere von einer Unterrichtsreihe nach dem SRSD-Ansatz und einer intensiven Nutzung des Schreibplans zur Vorbereitung der Textproduktion. Mit Blick auf die Ergebnisse der Gruppe DE scheint jedoch auch das Debattieren, sowohl in didaktisch-motivationaler als auch in methodischer Hinsicht, ein geeigneter Zugang zu sein, um grundlegende Fähigkeiten und Kenntnisse für das Verfassen einer schriftlichen Erörterung zu erwerben.

Ad 2.) Im Rahmen einer adäquaten Durchführung der Unterrichtsreihe zum Debattieren lassen sich auch bei Schüler:innen an nicht-gymnasialen Schulen schnelle Fortschritte im Bereich der Debattierkompetenz verzeichnen. Diese verdeutlichen, dass die Differenz zu (meist gymnasialen) Finalteilnehmer:innen bei *JD* nicht so groß ist, wie es erste Vermutungen zulassen würden. Auf Grundlage jenes Resümees und der bereits dargelegten Auswirkungen auf die Schreibkompetenz erscheint es weiterhin relevant, das Debattieren an allen Schulformen und in verschiedenen Jahrgangsstufen schulcurricular zu etablieren. In diesem Zusammenhang kann die Unterrichtsreihe nach *JD*, bei Berücksichtigung von lerngruppenspezifischen Anpassungen, prinzipiell auch an nicht-gymnasialen Schulen eingesetzt werden, um die Kompetenzen im mündlichen Argumentieren zu fördern. Da das Debattieren an nicht-gymnasialen Schulen bisher in zu geringer Anzahl implementiert ist (lt. Ansgar Kemmann, Telefoninterview vom 09.04.2021), stellt dies ein ausbaufähiges Lernangebot dar. Dies könnte nicht nur vom Fach Deutsch, sondern auch weiteren Gesellschaftsfächern, aber auch in den Naturwissenschaften mitgetragen werden. Diese Kompetenz kann als Brücke für das schriftliche Erörtern genutzt werden, um literale Kompetenzen durch verschiedene Zugänge zu fördern. Daraus ergibt sich als weitere Empfehlung, den Schreibplan nicht nur obligatorisch im Rahmen der MSA-Prüfung Deutsch am Ende der Jahrgangsstufe 10 zu bewerten, sondern diesen Schreibplan auch gezielt im Deutschunterricht als Scaffold einzusetzen, um die Textlänge und damit auch die Textqualität der dialektischen Erörterungen von Schüler:innen aller Schulformen zu fördern.

Ad 3.) Die digitale Erfassung der Schreibkompetenz mithilfe der Software *Gorilla.sc* hat sich als geeignetes Verfahren erwiesen, um ein großes Spektrum an Daten, insbesondere zum Schreibprozess von Schüler:innen, zu erfassen. Es ermöglicht eine nachhaltige digitale Konzeption und Durchführung von Datenerhebungen und lässt sich auf verschiedene Untersuchungsschwerpunkte anwenden. Eine größere Herausforderung stellt in diesem

Zusammenhang die Aufbereitung der durch *Gorilla.sc* gesammelten Daten über Excel beziehungsweise R Studio dar. An dieser Stelle bedarf es einer gewissen Expertise, um die gewonnenen Daten in angemessener Form zu analysieren, zu systematisieren und darzustellen.

Ad 4.) Die Ergebnisse verdeutlichen die Relevanz von Interventionsstudien im Längsschnitt im DBR-Design, um Transferprozesse zwischen Universität und Unterrichtspraxis zu initiieren. Das Ineinandergreifen von Kollaborationen zwischen verschiedenen Akteur:innen aus Forschung und Praxis, von Datenerhebungen und anschließenden Interventionen sowie von iterativen Zyklen im Sinne des DBR kann wegweisend für die Weiterentwicklung von Lehr- und Lernprozessen sein und findet im internationalen, aber auch im nationalen Forschungskontext, zunehmend Beachtung. Ein wichtiger Grund hierfür liegt in der diesem Ansatz inhärenten Nachhaltigkeit bezüglich Planung, Kommunikation und Ressourcen vonseiten des Forschungsteams. Dies belegen unter anderem die verschiedenen Beratungs- und Fortbildungsangebote des Lehrstuhlteams für alle interessierten Akteur:innen aus der Schulpraxis. Dabei erfolgt jedoch nicht nur ein reziproker Transfer zwischen universitärem Lehrstuhl und Schulen, sondern ein ebenso wechselseitiger Austausch mit Lehramtsstudierenden im Rahmen verschiedener universitärer Formate und Veranstaltungen (z. B. im Rahmen von Seminaren oder Praktika). Auf Grundlage jener iterativen Zirkel werden nicht nur Inhalte in eine Richtung transferiert, sondern es erfolgt dank der Unterstützung von Beteiligten aus Schule und Universität eine stetige Anpassung und Weiterentwicklung der Projektinhalte. Diesen ergiebigen Austausch zur Weiterentwicklung von Unterricht aufrechtzuerhalten und zu vertiefen, laden wir alle Interessierten herzlich ein. Die Lehrer:innenbildung ist Transferarbeit, wenn Studierende und Dozierende gemeinsam mit Lehrkräften für Schüler:innen Lernangebote planen, durchführen und reflektieren. Design-Based-Research-Studien erforschen iterativ, wie Lernangebote von Schüler:innen angenommen werden und wie sich Schüler:innen weiterentwickeln. Diese Verzahnung mit der Schulpraxis macht die Didaktik aus. Sie ist keine Fachwissenschaft, sondern erforscht fachspezifische Lernangebote im Feld Schule.

Es bleibt die Forschungsfrage offen, ob von den Unterrichtsreihen des Projektes FDE insbesondere leistungsstärkere oder eher leistungsschwächere Schüler:innen profitieren. Beispielsweise könnte in einer weiteren Studie der Frage nachgegangen werden, inwieweit die Nutzung des Schreibplans für

die Vorbereitung des Erörterungstextes zur Verbesserung der Textqualität bei Schüler:innen unterschiedlicher Schulformen und Leistungsniveaus beiträgt. An dieser Stelle kann allerdings auf weitere bevorstehende Publikationen des Lehrstuhls für Deutschdidaktik im inklusiven Kontext verwiesen werden, die im kommenden Jahr den Vergleich zwischen Schüler:innen von Gymnasien und Nicht-Gymnasien im Bereich der Schreibkompetenz stärker in den Blick nehmen.

Ein weiterer wichtiger iterativer Zyklus im Sinne des Design-Based-Research-Ansatzes ist in den Folgejahren geplant, wenn die vorliegende Interventionsstudie auf weitere Schulen übertragen werden soll. Dabei wird durch die oben genannten Fortbildungen unter anderem das Ziel verfolgt, dass die Unterrichtsreihen zum Debattieren und zum schriftlichen Erörtern nicht mehr von den Mitgliedern des Forschungsteams, sondern von den Lehrkräften selbst durchgeführt werden und ein begleitendes Coaching erfolgen wird.

Die Ergebnisse deuten hinsichtlich der Reihenfolge der Treatments an, dass die Texte derjenigen Schüler:innen, welche zuerst debattierten und danach schriftlich erörterten, eine größere Textlänge und -qualität aufwiesen als in der anderen Interventionsgruppe sowie der Kontrollgruppe. In diesem Zusammenhang konnten die Textlänge, die Anzahl der Wörter im (digitalen) Schreibplan, die Zeit im (digitalen) Schreibfeld, die Zeit im Schreibplan und die Anzahl der Wechsel zwischen Schreibfeld und Schreibplan als signifikante Prädiktoren für die Textqualität ermittelt werden. Zudem bestand ein signifikanter Zusammenhang zwischen den vier Messzeitpunkten und allen abhängigen Variablen in allen Proband:innengruppen. Die Ergebnisse verdeutlichen das Potential zur Förderung argumentativer Kompetenzen, die sowohl für den weiteren beruflichen als auch akademischen Weg der Schüler:innen Chancen eröffnet. Letztendlich kann das Argumentieren im Rahmen der Demokratiebildung Frieden in der globalen Gesellschaft begünstigen (Plötner 2020; Schwendowius 2019; Europäische Kommission 2020).

## 5.5 Epilog

Diese Studie wurde trotz Corona-Einschränkungen mit über 350 Schüler:innen an sechs Brandenburger Schulen erfolgreich durchgeführt. Neue Erkenntnisse und Impulse für die Unterrichtsgestaltung im Kompetenzbereich Argumentieren konnten gewonnen werden, die gezielt bei der Arbeit

mit Jugendlichen im Rahmen der Prüfungsvorbereitung und für das spätere gesellschaftliche Leben eingesetzt werden können. Gerade das Debattieren verfolgt das Ziel, Argumente darzulegen und auszutauschen, die einen gesellschaftlichen Diskurs anregen. Dies ist in einer demokratiegeprägten Gesellschaft eine zu fördernde Kompetenz. So erhielten alle teilnehmenden Schüler:innen Sprachförderung und -bildung sowie Demokratiebildung in einem Projekt.

Zunächst möchte ich mich für die Kooperation im Projektzeitraum bei allen Schüler:innen, Lehrkräften und Schulleitungen bedanken.

Ein besonderer Dank gilt auch allen Erziehungsberechtigten, die diese Langzeitstudie im Unterricht ihrer Kinder unterstützten. Hervorzuheben sind die Kooperationspartner:innen in diesem Projekt. So möchte ich mich zunächst beim Team von *JD* und den Expertisen von Ansgar Kemmann, Susanne Heppel sowie Anselm Krückels bedanken. Sie gaben mir wertvolle Hinweise, prüften Materialien und schulten das Forschungsteam.

Des Weiteren stellte die *Märkische Allgemeine Zeitung* die MAZ-App im Projekt *Medien an der Schule* zur Verfügung. Ohne diese digitale Zeitung hätten wir als Forschungsteam nicht genügend Impulse für unsere Debatten erhalten. Danke, Frau Janina Reinke.

Auch der Landtag Potsdam unterstützte uns im Projekt, auch wenn aufgrund der Corona-Regelungen kein Planspiel durchgeführt werden konnte.

Ich möchte zudem der Universität Potsdam für die Anschubfinanzierung in diesem Projekt in Höhe von 8.300 Euro danken. Damit konnte ich Lehramtsstudierende schulen, die im Projekt tatkräftig unterstützten. Hervorzuheben sind hier Paul Richard Scheidt, Victoria Langentepe-Kong, Hanne-Kaja Schröter, Birte Pravemann, Rebecca Dechnik, Johannes Fähmel, Alina Ducki, Lina Nagel, Tom Fischer sowie unser Auszubildener Yevhenii Yeromin, der u.a. immer unsere Laptops nach den Schuleinsätzen desinfizierte und aktualisierte. Final möchte ich meinem akademischen Mitarbeiter im Projekt Lucas Deutzmann sowie der Datenanalytistin und Psychologin Dr. Sarah Risse für die Mitarbeit im Projekt danken.

Ohne WLAN wäre die Durchführung der Screenings nicht möglich gewesen. Ein Dankeschön daher auch an die Stadt Potsdam, die all unsere digitalen Endgeräte mit WLAN ausstattete, sodass wir von Schule zu Schule reisen konnten und stets über Internet verfügten.

Letztendlich hätte ich die Studie ohne die Zustimmungen des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport in Brandenburg sowie der Ethikkommission an der Universität Potsdam nicht durchführen können.<sup>53</sup>

Ich bedanke mich für das Vertrauen und hoffe, dass die Erkenntnisse in vielen Lernangeboten von Lehrkräften implementiert werden. Auf diesem Weg unterstütze ich mit meinem Team weiterhin!

*„Let us share our knowledge and experience!“* (Winnie-Karen Giera, 2021: o. S.)

---

<sup>53</sup> Epilog wurde aus dem MBS-Bericht (Giera/Risse/Deutzmann 2022: 44) entnommen und ergänzt.



# Literaturverzeichnis

---

- Abraham, Ulf & Frederking, Volker (2017): Deutsch und Deutschdidaktik. In: Payrhuber, Horst; Abraham, Ulf; Frederking, Volker; Jank, Werner; Rothgangel, Martin & Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*. Münster: Waxmann, 53–73.
- Achour, Sabine; Höppner, Anja & Jordan, Annemarie (2020): *Zwischen status quo und state of the art. Politische Bildung und Demokratiebildung an Berliner Schulen*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Adamzik, Kirsten (2004): *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*. Tübingen: Niemeyer.
- Adamzik, Kirsten (2008): Textsorten und ihre Beschreibung. In: Janich, Nina (Hrsg.): *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen: Narr, 145–175.
- Adamzik, Kirsten (2018): Derselbe Text, aber anders. Was können Variations- und Textlinguistik von- und miteinander lernen? In: Adamzik, Kirsten & Maselko, Mateusz (Hrsg.): *VARIATIONslinguistik trifft TEXTlinguistik*. Tübingen. Narr, 19–60.
- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2019) (Hrsg.): *Statistischer Bericht. Allgemeinbildende Schulen im Land Brandenburg Schuljahr 2018/19*. Online verfügbar unter: [https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/publikationen/stat\\_berichte/2019/SB\\_B01-01-00\\_2018j01\\_BB.pdf](https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/publikationen/stat_berichte/2019/SB_B01-01-00_2018j01_BB.pdf) (01.02.2024).
- Anwyl-Irvine, Alexander L.; Massonnié, Jessica; Flitton, Adam; Kirkham, Natasha & Evershed, Jo K. (2020): Gorilla in our midst: An online behavioral experiment builder. *Behavior Research Methods* 52: 1, 388–407. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.3758/s13428-019-01237-x> (01.02.2024).

- Augst, Gerhard & Faigel, Peter (1986): *Von der Reibung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13 bis 23 Jahren*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Bachmann, Thomas & Becker-Mrotzek, Michael (2017): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim & Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, New York: Waxmann, 24–53.
- Bachmann, Thomas (2014): Texte produzieren: Schreiben als soziale Praxis. In: Bachmann, Thomas & Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 35–61.
- Baddely, Alan (1986): *Working Memory*. Oxford: Clarendon.
- Beaugrande, Robert-Alain de/Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: De Gruyter.
- Becker-Mrotzek, Michael & Böttcher, Ingrid (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim & Steinhoff, Torsten (Hrsg.) (2017): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, New York: Waxmann.
- Bereiter, Carl (1980): Development in writing. In: Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 73–93.
- Berge, Kjell Lars; Evensen, Lars Sigfred & Thygesen, Ragnar (2016): The Wheel of Writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal* 27: 2, 172–189. Online verfügbar unter: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09585176.2015.1129980> (01.02.2024).
- Berninger, Virginia W.; Cartwright, Ana C.; Yates, Cheryl M.; Swanson, H. Lee & Abbott, Robert D. (1994): Developmental skills related to writing and reading acquisition in the intermediate grades: Shared an unique variance. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 6, 161–196.
- Beutel, Wolfgang & Tetzlaff, Sven (2018): Verschiedene Wege – gemeinsame Ziele: Wie Schülerwettbewerbe zur Demokratiebildung

- beitragen. Ein Plädoyer. In: Beutel, Wolfgang & Teztlaff, Sven (Hrsg.): *Handbuch Schülerwettbewerbe zur Demokratiebildung*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 9–17.
- Bleckmann, Christian; Saldern, Matthias von & Wolfangel, Lars (2012): Einleitung – Was ist Inklusion?. In: Saldern, Matthias von (Hrsg.): *Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht*. Norderstedt: Books on Demand, 7–30.
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2003): *Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Martin-Luther-Universität. Zugriff am 08.12.2019.
- Brinker, Klaus (2010): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in die Grundbegriffe und Methoden*. 7., durchgesehene Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Brommer, Sarah (2018): Textsortenspezifische sprachliche Variation ermitteln. Muster und Musterhaftigkeit aus korpuslinguistischer, textlinguistischer sowie stilistischer Perspektive. In: Adamzik, Kirsten & Masek, Mateusz (Hrsg.): *VARIATIONslinguistik trifft TEXTlinguistik*. Tübingen: Narr, 61–80.
- Brüning, Christina (2021): Wider dem Missbrauch von Beutelsbach - Einwände aus historischer Perspektive und pragmatische Lösungen für den Unterricht. In: Yacek, Douglas; Drerup Johannes & Zulaica y Mugica, Miguel (Hrsg.): *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über die Kontroversitätsgebote*. Stuttgart: Kohlhammer, 173–187.
- Bühler, Karl (1934, 1999): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. 3. Auflage. Jena: Lucius & Lucius.
- Bühner, Markus (2011): *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. München: Pearson Studium.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2012): *Was ist Inklusion?* Online verfügbar unter: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de> (01.02.2024).
- Deutzmann, Lucas (im Druck). „Ein Lerngerüst bauen“ - das Schreiben dialektischer Erörterungen durch den SRSD-Ansatz vermitteln. (= Reihe TechInc. Lehren und Lernen im inklusiven Kontext, Bd. 2). Dissertation. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

- Döbeli Honegger, Beat (2021): Covid-19 und die digitale Transformation in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 39: 3, 412–422. doi: 10.25656/01:23693.
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial – und Humanwissenschaften*. 5. Aufl. Berlin: Springer.
- Domenech, Madeleine (2019): *Schriftsprachliche Profile von Fünftklässlern. Argumentative Briefe im Zusammenspiel unterschiedlicher textueller, familiärer und individueller Ressourcen*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Domenech, Madeleine; Heller, Vivien & Petersen, Inger (2018): Argumentieren mündlich, schriftlich, zweitsprachlich: Verfahren und Anforderungen. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, (H. 26), 15–35.
- Ehlich, Konrad (1994): Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto; Baurmann, Jürgen; Coulmas, Florian; Ehlich, Konrad; Eisenberg, Peter; Giese, Heinz W.; Glück, Helmut; Günther, Klaus B.; Knoop, Ulrich; Pompino-Marschall, Bernd; Scheerer, Eckart & Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): *Band 1: Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. New York: De Gruyter Mouton, 18–41.
- Ehlich, Konrad (2016): Argumentation. *Metzler Lexikon Sprache* (5. Aufl.). J.B. Metzler, 56.
- Eickelmann, Birgit (2010): *Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren. Eine empirische Analyse aus Sicht der Schulentwicklungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Euler, Dieter (2017): Design principles as bridge between scientific knowledge production and practice design. *EDeR*, 1(1), 1–15.
- Europäische Kommission (2020): *Aktionsplan für digitale Bildung 2021-2027. Neuaufstellung des Bildungswesens für das digitale Zeitalter*. Online verfügbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624&from=EN> (01.02.2024).
- European Union (2006): *Lebensbegleitendes Lernen – Schlüsselkompetenzen*. Online verfügbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11090> (01.02.2024).
- Feilke, Helmuth (2010): Schriftliches Argumentieren zwischen Nähe und Distanz – am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Ägel, Vilmos & Hennig, Mathilde (Hrsg.): *Nähe und Distanz im Kontext*

- variationslinguistischer Forschung*. De Gruyter, 207–232. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/9783110220872.207> (16.12.2024).
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch* 39: 233, 4–13.
- Feilke, Helmuth (2013): Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann Verlag, 113–130.
- Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas & Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 11–34.
- Feilke, Helmuth (2017): Schreibdidaktische Konzepte. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim & Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, New York: Waxmann, 153–171.
- Felder, Ekkehard (2016): *Einführung in die Varietätenlinguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Felton, Marc, Crowell, Amanda & Liu, Tina (2015): Arguing to Agree. *Written Communication*, 32(3), 317–331. <https://doi.org/10.1177/0741088315590788>
- Fidalgo, Raquel Redondo; Harris, Karen R. & Braaksma, Martine (2017): Design Principles for Teaching Effective Writing: An Introduction. In: Fidalgo, Raquel Redondo; Harris, Karen R. & Braaksma, Martine (Hrsg.): *Design Principles for Teaching Effective Writing*. Leiden: Brill, 3–12.
- Fix, Martin (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Fix, Ulla (2008): Text und Textlinguistik. In: Janich, Nina (Hrsg.): *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen: Narr, 15–34.
- Fix, Martin (2000): *Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung. Empirische Untersuchungen in achten Klassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Gansel, Christina & Jürgens, Frank (2008): Textgrammatische Ansätze. In: Janich, Nina (Hrsg.): *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen: Narr, 55–83.
- Gätje, Olaf; Rezat, Sara & Steinhoff, Torsten (2012): Positionierung. Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülern und Studenten. In: Feilke, Helmut & Lehnen, Katrin (Hrsg.): *Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt/Main: Lang, 125–153.
- Gessner, Susann (2021): Politische Bildung als Haltung. Zeitschrift Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit, Themenschwerpunkt Haltung (2), 40–53.
- Giera, Winnie-Karen; Böhme, Katrin & Widmann, Ivette (2024): Lernangebote inklusiv gestalten und reflektieren– aber wie? „Das Potsdamer Inklusionsdidaktische Unterrichtsmodell“ im Praxistest. *SEMINAR* (H 33). Bielefeld: wbv.
- Giera, Winnie-Karen & Neumann, Astrid (2022a): Ein Schreibschritt nach dem anderen: Berufsvorbereitende fächerübergreifende Schreibförderung im Deutsch- und Wirtschaftsunterricht. In: Busse, Vera; Müller, Nora & Sieckmann, Lea (Hrsg.): *Schreiben fächerübergreifend fördern: Grundlagen und Anregungen für Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung*. Hannover: Klett/Kallmeyer, 234–252.
- Giera, Winnie-Karen & Neumann, Astrid (2022b): Briefe schreiben in der Sekundarstufe I. Schulischer Schreibunterricht im Wandel der Zeit. In: Knopp, Matthias; Bulut, Necle; Hippmann, Kathrin; Jambor-Fahlen, Simone; Linnemann, Markus & Stephany, Sabine (Hrsg.): *Sprachliche Bildung in der digitalisierten Gesellschaft. Was wir in Zukunft wissen und können müssen*. Münster: Waxmann, 263–277.
- Giera, Winnie-Karen (2020): *Berufsorientierte Schreibkompetenz mithilfe von SRSD fördern. Evaluation eines schulischen Schreibprojekts. (= Kommunizieren im Beruf. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven, Bd. 1)*. Dissertation. Tübingen: Narr.
- Giera, Winnie-Karen; Risse, Sarah & Deutzmann, Lucas (2022): *Fair Debattieren und Erörtern - Ein Forschungs- und Unterrichtsprojekt zur Förderung (schrift-)sprachlicher Kompetenzen in der Sekundarstufe I. Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Untersuchung für das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg*. Universität Potsdam [unveröffentlicht].

- Giera, Winnie-Karen (2021): Instagram Winnie-Karen Giera. Online verfügbar unter: <https://www.instagram.com/winniekarengiera/> (08.10.2024)
- Giera, Winnie-Karen (2010): *Berufliche Textsorten. Schreibenanforderungen in der beruflichen Bildung. Bachelorarbeit*. Lüneburg: Leuphana Universität [unveröffentlicht].
- Glaser, Cornelia (2005): *Förderung der Schreibkompetenz von Grundschulern. Effekte einer integrierten Vermittlung kognitiver Schreibstrategien und selbstregulatorischer Fertigkeiten*. Dissertation.
- Goldin, Ilya M. & Ashley, Kevin D. (2012): Eliciting formative assessment in peer review. *Journal of Writing Research* 4: 2, 203–237. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.17239/jowr-2012.04.02.5> (01.02.2024).
- Gora, Stephan (2021): *Praktische Rhetorik. Rede- und Gesprächstechniken in der Schule*. 2., erw. und aktual. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Grabowski, Joachim (2017): Anforderungen an Untersuchungsdesigns. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim & Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, New York: Waxmann, 315–334.
- Graham, Steve & Harris, Karen R. (1987): Improving composition skills of inefficient learners with self-instructional strategy training. *Topics in Language Disorders* 7: 4, 66–77.
- Graham, Steve & Harris, Karen R. (1996): Self-regulation and strategy instruction for children who find writing and learning challenging. In: Levy, C. Michael & Ransdell, Sarah (Hrsg.): *The science of writing: Theory, methods, individual differences, and applications*. New York: Routledge, 347–360.
- Graham, Steve & Harris, Karen R. (2017): Evidence-Based Writing Practices: A Meta-Analysis of Existing Meta-Analyses. In: Fidalgo, Raquel Redondo; Harris, Karen R. & Braaksma, Martine (Hrsg.): *Design Principles for Teaching Effective Writing*. Leiden: Brill, 13–37.
- Graham, Steve; Harris, Karen R. & Mason, Linda (2005): Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology* 30: 2, 207–241.

- Graham, Steve; Harris, Karen R. & Zito, Jennifer (2005): *Promoting Internal and External Validity: A Synergism of Laboratory-Like Experiments and Classroom-Based Self-Regulated Strategy Development Research. Empirical Methods for Evaluating Educational Interventions*. Academic Press, 235–265.
- Graham, Steve; Harris, Karen R. & Troia, Gary Alan (1998): Writing and Self-Regulation: Cases from the Self-Regulated Strategy Development Model. In: Schunk, Dale H. & Zimmerman, Barry J. (Hrsg.): *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practices*. Guilford Publications, 20–41.
- Graham, Steve & Perin, Dolores (2007): *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Graham, Steve & Harris, Karen R. (2017): Evidence-Based Writing Practices: A Meta-Analysis of Existing Meta-Analyses. In: Fidalgo, Raquel Redondo; Harris, Karen R. & Braaksma, Martine (Hrsg.): *Design Principles for Teaching Effective Writing*. Leiden: Brill, 13–37.
- Grundler, Elke & Rezat, Sara (2016): Argumentative Themenentfaltung in Schülergesprächen und Schülertexten. In: Behrens, Ulrike & Gätje, Olaf (Hrsg.): *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht*. Hamburg: Peter Lang, 149–168.
- Grundler, Elke; Rezat, Sara & Schmölzer-Eibinger, Sabine (2020): Positionierungen in argumentativen Gesprächen und Briefen der Schule. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* (H. 72), 99–127. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/zfal-2020-2026> (16.12.2024).
- Harris, Karen R. & Graham, Steve (2017): Self-Regulated Strategy Development: Theoretical Bases, Critical Instructional Elements, and Future Research. In: Fidalgo, Raquel Redondo; Harris, Karen R. & Braaksma, Martine (Hrsg.): *Design Principles for Teaching Effective Writing*. Leiden: Brill, 119–151.
- Hauk, Dennis (2017): Der Einsatz digitaler Medien im Politikunterricht: empirischer Forschungsstand und politikdidaktische Handlungsfelder. In: Gapski, Harald; Oberle, Monika & Staufer, Walter (Hrsg.): *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 218–225.

- Hayes, John R. (1996): A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In: Levy, C. Michael & Ransdell, Sarah (Hrsg.): *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. New York, London: Erlbaum, 1–27.
- Hayes, John R. (2006): New Directions in Writing Theory. In: MacArthur, Charles A.; Graham, Steve & Fitzgerald, Jill (Hrsg.): *Handbook of Writing Research*. New York, London: Guilford Press, 28–40.
- Hayes, John R. & Flower, Linda (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 3–30.
- Hayes, John R. (2012): Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication* 29: 3, 369–388.
- Heppel, Susanne & Krückels, Anselm (2023): *Die Bewertung von Debatten im Wettbewerb. Juroren-Fortbildung*. JD [unveröffentlicht].
- Herrmann, Markus; Hoppmann, Michael; Stölzgen, Karsten & Taramann, Jasmin (2012): *Schlüsselkompetenz Argumentation* (2., aktual. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Hielscher, Frank; Kemmann, Ansgar & Wagner, Tim (2019): *Debattieren unterrichten*. 7. Aufl. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hug, Theo (2010): *Empirisch forschen: die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*. Konstanz: UVK.
- Hug, Theo & Poscheschnik, Gerald (2020): *Empirisch forschen*. 3. Aufl. UVK. Online verfügbar unter: DOI: 10.36198/9783838553030 (16.12.2024).
- Husemann, Charlotte (2022): Sprachliche Handlungs- und Urteilsfähigkeit aus geschichtsdidaktischer Perspektive. Ausgewählte Ergebnisse einer textsortenbasierten Schreibförderung zur begründeten Sachurteilsbildung im Gesellschaftslehreunterricht. In: Bernhardt, Markus; Enzenbach, Christine; Roll, Heike; Fischer, Hans E.; Forkarth, Claudia; Gürsoy, Erkan; Krabbe, Heiko; Lang, Martin & Uluçam-Wegmann, Isil (Hrsg.): *Schreibförderung im Fachunterricht der Sekundarstufe I – Interventionsstudien zu Textsorten in den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch*. Münster: Waxmann, 213–251.
- Ingenkamp, Karlheinz & Lissmann, Urban (2008): *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.

- Isenberg, Horst (1976): Einige Grundbegriffe für eine linguistische Texttheorie. In: Daneš, František & Viehweger, Dieter (Hrsg.): *Ebenen der Textstruktur*. Bd. I. Berlin: Akademie der Wissenschaften, 119–146.
- Jahn, Robert W. & Geiser, Patrick (2020): The jury is still out – Möglichkeiten der empirischen Analyse „professioneller“ Kommunikation von Auszubildenden in Onlineforen. In: Bünning, Frank; Dick, Michael; Jahn, Robert W. & Seltrecht, Astrid (Hrsg.): *Zwischen Ingenieurpädagogik, Lehrkräftebildung und betrieblicher Praxis*. Bielefeld: wbv Media, 263–280.
- Jahn, Dirk (2020): *Design Based Research – Kurzeinführung*. Online verfügbar unter: [https://www.fbzhl.fau.de/forschung/forschungsansatz/#collapse\\_3](https://www.fbzhl.fau.de/forschung/forschungsansatz/#collapse_3) (10.12.2024).
- Jugend debattiert (2020): *Merkmale einer guten Debatte*. JD [unveröffentlicht].
- Jugend debattiert (2021): *JD als Prüfungsformat*. JD [unveröffentlicht].
- Jost, Jörg (2017): Prinzipien und Methoden lernförderlicher Schreibumgebungen. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim & Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, New York: Waxmann, 173–186.
- Kaiser, Irmtraud & Andrea Ender (2022): Prozeduren des Visualisierens und Kategorisierens im Rahmen von Tierbeschreibungen bei Schuler/innen der Sekundarstufe I. In: Kainhofer, Judith & Michaela Ruckl (Hrsg.): *Sprache(n) in pädagogischen Settings*. Berlin: De Gruyter, 51–68.
- Kaufer, David S.; Hayes, John R. & Flower, Linda (1986): Composing written sentences. *Research in the Teaching of English* 20: 2, 121–140.
- Kellogg, Ronald T. (1994): *The Psychology of Writing*. New York: Oxford University Press.
- Kemmann, Ansgar (2013): Debatte. In: Rothstein, Björn & Müller, Claudia (Hrsg.): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch*. Hohengehren: Schneider Verlag, 41–43.
- Kemmann, Ansgar (2018): Argumentieren und Abwägen als demokratische Basiskompetenz - Der Wettbewerb „JD“. In: Beutel, Wolfgang & Teztlaff, Sven (Hrsg.): *Handbuch Schülerwettbewerbe zur Demokratiebildung*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 93–117.

- Kemmann, Ansgar; Beutel, Wolfgang & Tetzlaff, Sven (2018): Wettbewerbsteilnahme als Professionalisierungschance. Angebote demokratiepädagogischer Wettbewerbe für Lehrkräfte In: Beutel, Wolfgang & Tetzlaff, Sven (Hrsg.): *Handbuch Schülerwettbewerbe zur Demokratiebildung*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 251–264.
- Kemmann, Ansgar & Wagner, Tim (2019): *Debattieren jurieren: Informationen für Jurorinnen und Juroren*. Frankfurt/M.: JD.
- Keßler, Christina (2006): *Textrevision und Selbstregulation beim Verfassen von Aufsätzen. Eine Trainingsstudie bei Realschülern der 6. Klasse*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Gießen: Justus-Liebig-Universität.
- Keßler, Christina (2010): *Förderung von Revisionsfertigkeiten bei Sechstklässlern. Prüfung der Effektivität und Wirkmechanismen eines selbstregulatorischen Schreibtrainings anhand leistungsbezogener, strategienaher und subjektiver Maße der Schreibkompetenz*. Dissertation.
- Kienpointner, Manfred (1992): *Alltagslogik. Struktur und Funktion von Argumentationsmustern*. Stuttgart: frommann-holzboog.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe-Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanisches Jahrbuch* 36, 15–43.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (2008): Mündlichkeit und Schriftlichkeit von Texten. In: Janich, Nina (Hrsg.): *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen: Narr, 199–215.
- Kramer, Olaf; Ulrich, Anne & Till, Dietmar (2022): Populism and the Rise of the AfD in Germany. In: Kock, Christian & Villadsen, Lisa (Hrsg.). *Populist Rhetorics. Case Studies and a Minimalist Definition*. Cham: Palgrave Macmillan, 107–139.
- Kruse, Otto (2017): *Kritisches Denken und Argumentieren. Eine Einführung für Studierende*. Konstanz: UVK.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2021): *Lehren und Lernen in der digitalen Welt*. KMK.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2009): *Qualitätskriterien für Schülerwettbewerbe (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.09.2009)*. Online verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_09\\_17-Schuelerwettbewerbe.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_09_17-Schuelerwettbewerbe.pdf).

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2022): *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. wbv Media.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019): *Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken*. Online verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2019/2019\\_12\\_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf) (01.02.2024).
- Leitão, Selma (2003): Evaluating and Selecting Counterarguments. *Written Communication*, 20(3), 269–306. <https://doi.org/10.1177/0741088303257507>
- Lanius, David (2021): Wie sollten Lehrende mit Fake News und Verschwörungstheorien im Unterricht umgehen? In: Drerup, Johannes; Zulaica Y. Mugica, Miguel & Yacek, Douglas (Hrsg.): *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratie, Bildung und der Streit über das Kontroversitätsgebot*. Stuttgart: Kohlhammer, 188–208.
- Lanius, David (2022): Argumentationskompetenz im Philosophie- und Ethikunterricht vermitteln: Was wir dafür brauchen. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 1, 7–23.
- Life Long Learning Platform (2023, Dezember): *Platform position paper 2023: Key Competences for all*. Online verfügbar unter: [https://www.lllplatform.eu/\\_files/ugd/043d91\\_1781aee3f60b40669e6f66c6b4e90c2c.pdf](https://www.lllplatform.eu/_files/ugd/043d91_1781aee3f60b40669e6f66c6b4e90c2c.pdf) (01.11.2024).
- Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus & Portmann, Paul R. (2004): *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Narr.
- Linnemann, Markus (2017): Erfassung von Schreibprozessen: Methoden, Techniken, Tools. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim & Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, New York: Waxmann, 335–352.
- Lipowsky, Frank & Rzejak, Daniela (2021): *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann Stiftung.
- Loibner, Anna (2019): *Argumentieren und Erörterung: Philosophieren im Deutschunterricht*. Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades einer Magistra der Philosophie an der Karl-Franzens-Universität Graz.

- MacArthur, Charles A. (2017): Thoughts on What Makes Strategy Instruction Work and How It Can Be Enhanced and Extended. In: Fidalgo, Raquel Redondo; Harris, Karen R. & Braaksma, Martine (Hrsg.): *Design Principles for Teaching Effective Writing*. Leiden: Brill, 235–252.
- Marx, Nicole & Steinhoff, Torsten (2017): Unterrichtsbezogene Interventionen. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim & Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, New York: Waxmann, 253–266.
- Massing, Peter (1999): Pro-Kontra-Debatte. In: Mickel, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch zur politischen Bildung*. Bonn. Zitiert nach: Bundeszentrale für politische Bildung (2004): *Pro-Kontra-Debatte. Didaktische Hinweise*.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 13. Aufl. Weinheim: Beltz.
- MBJS & SenBJF (2013a): *Schriftliche Prüfungsarbeit zur erweiterten Berufsbildungsreife und zum Mittleren Schulabschluss 2013 im Fach Deutsch. Nachschreibetermin*.
- MBJS & SenBJF (2013b): *Schriftliche Prüfungsarbeit zur erweiterten Berufsbildungsreife und zum Mittleren Schulabschluss 2013 im Fach Deutsch*.
- MBJS & SenBJF (2017a): *Schriftliche Prüfungsarbeit zur erweiterten Berufsbildungsreife und zum Mittleren Schulabschluss 2017 im Fach Deutsch. Nachschreibetermin*.
- MBJS & SenBJF (2017b): *Schriftliche Prüfungsarbeit zur erweiterten Berufsbildungsreife und zum Mittleren Schulabschluss 2017 im Fach Deutsch*.
- Mix, Nadja (2022): *Fakt oder Fake? (De-)Konstruktion von Bildmanipulationen (Visual Fakes) zu historischen Ereignissen mithilfe von digitalen Tools. Eine Lernumgebung zur Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für den kritischen Umgang mit Bildern in sozialen Netzwerken im Rahmen des historischen Lehrens und Lernens*. Universität Potsdam [unveröffentlicht].
- Morek, Miriam; Heller, Vivien & Quasthoff, Uta (2017): Erklären und Argumentieren. Modellierungen und empirische Befunde zu Strukturen und Varianzen. In: Meißner, Iris & Wyss, Eva L. (Hrsg.): *Begründen - Erklären - Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik*. Tübingen: Stauffenburg, 11–36.

- Mucha, Klaus (2020): Digitalisierung und gesellschaftlicher Wandel. Zu psychologischen, ethisch-philosophischen und politischen Aspekten. In: Bruder, Klaus-Jürgen; Bialluch, Christoph; Günther, Jürgen; Nielsen, Bernd & Zimmering, Raina (Hrsg.): „*Digitalisierung*“ – *Sirenengesänge oder Schlachtruf einer kannibalistischen Weltordnung*. Frankfurt/Main: Westend Wissenschaft, 117–129.
- Neumann, Astrid (2010): Subgruppenanalysen der Schreibfähigkeiten anhand der Ergebnisse der DESI-Studie. In: Neumann, Astrid & Domenech, Madeleine (Hrsg.): *Paradoxien des Schreibens in der Bildungssprache Deutsch: Befunde zu Schreibsozialisation, Schreibmotivation und Schreibfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache und zum Schreibunterricht im mehrsprachigen Kontext*. Hamburg: Kovač, 9–37.
- Neumann, Astrid (2014): Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei der Kodierung schriftlicher und mündlicher Texte im schulischen Praxisfeld. In: Neumann, Astrid & Mahler, Isabelle (Hrsg.): *Empirische Methoden der Deutschdidaktik: audio- und videografierte Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 53–77.
- Neumann, Astrid & Matthiesen, Freya (2011): *Indikatorenmodell des schulischen Schreibens: Testdokumentation 2009, 2010*. (DidaktikDiskurse; Vol. 5). Leuphana Universität Lüneburg.
- Niehr, Thomas (2019): Argumentieren. In: Rothstein, Björn & Müller-Brauers, Claudia (Hrsg.): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch* (3., überarb. Aufl.). Schneider Verlag, 5–7.
- OECD (2019): *PISA 2018 Ergebnisse (Band I). Was Schülerinnen und Schüler wissen und können*. Online verfügbar unter: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/1da50379-de.pdf?expires=1622060413&id=id&accname=guest&checksum=16999A3B6DF9499554DB20FB288FE80B>. (01.02.2024).
- OECD (2021): *OECD Skills Outlook 2021. Learning for Life*. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en> (01.02.2024).
- Ostermann, Patrick (2018): Eine ganz Schule verändert sich (?) – Über die „Multiplikatoreffekte“ sozialwissenschaftlicher Wettbewerbe. In: Beutel, Wolfgang & Teztlaff, Sven (Hrsg.): *Handbuch Schülerwettbewerbe zur Demokratiebildung*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 265–276.

- Peldszus, Andreas; Warzecha, Saskia & Stede, Manfred (2016): Argumentationsstruktur. In: Stede, Manfred (Hrsg.): *Handbuch Textannotation: Potsdamer Kommentarkorpus 2.0*. Potsdam cognitive science series: Bd. 8. Universitätsverlag Potsdam, 185–208.
- Peters, Jelko (2004): *Schriftliches Argumentieren – Aktualität – Bildungsstandards: Vorschläge zur Didaktik und Praxis des erörternden Schreibens*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Petersen, Inger (2014): *Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit*. De Gryter. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/9783110318333> (16.12.2024).
- Philipp, Maik (2015): *Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Philippakos Zoi A.; Howell, Emily & Pellegrino, Anthony (2021): *Design-Based Research in Education. Theory and Applications*. New York, London: Guilford Press.
- Plomp, Tjeerd & Nieveen, Nienke (2013): *Educational design research*. Enschede: SLO.
- Plötner, Kathleen (2020): Krisen und Konflikte auf ‚Europäisch‘ denken – Demokratie- und Europabildung im Französischunterricht. In: Plötner, Kathleen & Willems, Aline (Hrsg.), *Demokratie- und Europabildung. Krisen und Konflikte und deren didaktisches Potential für den Fremdsprachenunterricht Französisch*. Reihe: Studien zur Fremdsprachendidaktik und Spracherwerbsforschung. Trier: wvt, 7–22.
- Pohl, Thorsten (2014): Schriftliches Argumentieren. In: Feilke, Helmuth & Pohl, Thorsten (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. Hohengehren: Schneider Verlag, 287–315.
- Pohl, Thorsten (2020): Schriftliches Argumentieren. In: Feilke, Helmuth & Pohl, Thorsten (Hrsg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Bd. 4. Schriftlicher Sprachgebrauch Texte verfassen*. Schneider Verlag Hohengehren, 287–315.
- Porsch, Raphaela (2021): Medienbildung als Aufgabe der Lehrer\*innenbildung: Eine innovationstheoretische Perspektive. *Kölner Online Journal für Lehrer\*innenbildung* 4: 2, 254–268. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.2.13> (01.02.2024).
- Prechtel, Peter (2016): Formale Logik. *Metzler Lexikon Sprache*. (5. Aufl.) (S. 204). J.B. Metzler

- Pschibul, Manfred (1980): *Mündlicher Sprachgebrauch. Verstehen und Anwenden gesprochener Sprache*. Donauwörth: Auer. Zitiert nach: Abraham, Ulf (2016): *Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem Kompetenzorientierten Deutschunterricht*. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 206.
- Quasthoff, Uta & Heller, Vivien (2014): Mündlichkeit und Schriftlichkeit aus sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Sicht: Grundlegende Ein-/Ansichten und methodische Anregungen. In: Neumann, Astrid & Mahler, Isabelle (Hrsg.): *Empirische Methoden der Deutschdidaktik: audio- und videografierende Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 6–37.
- Reinmann, Gabi (2022): Was macht Design-Based Research zu Forschung? Die Debatte um Standards und die vernachlässigte Rolle des Designs. *EDeR*. 6 (2), 1–22.
- Rezat, Sara (2022): Digital lesen und schreiben. Basisbeitrag. *Praxis Deutsch* 292, 4–13.
- Rezat, Sara (2011): Schriftliches Argumentieren. Zur Ontogenese konzessiver Argumentationskompetenz. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 16(31). Online verfügbar unter <https://doi.org/10.25656/01:21280> (16.12.2024).
- Robledo-Ramón, Patricia & García, Jesús N. (2017): Description and Analysis of Strategy-Focused Instructional Models for Writing. In: Fidalgo, Raquel Redondo; Harris, Karen R. & Braaksma, Martine (Hrsg.): *Design Principles for Teaching Effective Writing*. Leiden: Brill, 38–65.
- Rode-Florin, Uwe (2000): Kooperativ streiten: Die amerikanische Debatte. *Praxis Deutsch* 27: 160, 50–53.
- Rost, Detlef H. (2007): *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung*. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ruth, Fabian (2020): *Linking rhetoric and educational research: The assessment and promotion of secondary school students' presentation competence*. Universität Tübingen. [doi.org/10.15496/publikation-51121](https://doi.org/10.15496/publikation-51121).
- Saddler, Bruce; Moran, Susan; Graham, Steve & Harris, Karen R. (2004): Preventing Writing Difficulties: The Effects of Planning Strategy Instruction on the Writing Performance of Struggling Writers. *Exceptionality* 2: 1, 3–17.

- Sandig, Barbara (2006): *Textstilistik des Deutschen*. 2. Auflage. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Sawyer, Richard J.; Graham, Steve & Harris, Karen R. (1992): Direct Teaching, Strategy Instruction, and Strategy Instruction with Explicit Self-Regulation. Effects on the Composition Skills and Self-Efficacy of Students with Learning Disabilities. *Journal of Educational Psychology* 84: 3, 340–352.
- Schicker, Stephan; Schmölder-Eibinger, Sabine, & Niederdorfer, Lisa (2021): Zuerst mündlich, dann schriftlich? Theoretische Verortung und empirische Evidenzen zur schulischen Förderung schriftlicher Argumentationsfähigkeit durch vorgelagertes mündliches Argumentieren – ein Blick auf den internationalen Forschungsdiskurs. In: Schicker, Stephan & Schmölder-Eibinger, Sabine (Hrsg.): *argument|tie|ren: Eine zentrale Sprachhandlung im Fach- und Sprachunterricht*. Beltz Juventa, 12–27.
- Schröter, Juliane (2021): *Linguistische Argumentationsanalyse*. Universitätsverlag Winter Heidelberg.
- Schüler, Lisa (2017): *Materialgestütztes Schreiben argumentativer Texte. Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schultze, Katrin; Dahl, Paula & Kaltenbacher, Martina (2022): Fremdsprachliches Debattieren als Methode kulturellen Lernens – Perspektiven aus Schulpraxis und Lehrkräftebildung. In: König, Lotta; Schädlich, Birgit & Surkamp, Carola (Hrsg.): *unterricht\_kultur\_theorie – Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken. Reihe LiKuS (Literatur, Kultur, Sprache)*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 317–334.
- Schwendowius, Dorothee (2019): Rassistische Diskriminierung als Handlungsanlass für Schulen und pädagogisch Professionelle. Vergleichende Betrachtungen in deutschen und US-amerikanischen Schulen. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management* 4: 1/2, 14–27.
- Schwitalla, Johannes (1997): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. (Grundlagen der Germanistik, Band 33), Berlin: Erich Schmidt.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin [SenBJW] & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg [MBJS] (2015a): *Rahmenlehrplan Deutsch*. Online verfügbar unter:

- [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\\_Fassung/Teil\\_C\\_Deutsch\\_2015\\_11\\_10\\_WEB.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Deutsch_2015_11_10_WEB.pdf) (01.02.2024).
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin [SenBJW] & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg [MBS] (2015b): *Rahmenlehrplan Politische Bildung*. Online verfügbar unter: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\\_Fassung/Teil\\_C\\_Politische\\_Bildung\\_2015\\_11\\_16\\_web.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Politische_Bildung_2015_11_16_web.pdf) (01.02.2024).
- Sloane, Peter F. E. & Krakau, Uwe (2021): How does didactic knowledge develop? Experiences from a design project. *EDeR*, 5 (1). Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.15460/eder.5.1.1511> (16.12.2024).
- Söll, Ludwig & Hausmann, Franz Josef (1985): *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*. (Grundlagen der Romanistik, Band 6), Berlin: Romanistik.
- Spiegel, Carmen (2019): Erörterung. In: Rothstein, Björn & Müller-Brauers, Claudia (Hrsg.): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch*. (3., überarb. Aufl.). Schneider Verlag, 75–77.
- Stanat, Petra; Rauch, Dominique & Segeritz, Michael (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hrsg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann, 200–230.
- Steinhoff, Torsten (2017): Untersuchung von Textkorpora. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim & Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, New York: Waxmann, 353–368.
- Steinhoff, Torsten; Grabowski, Joachim & Becker-Mrotzek, Michael (2017): Herausforderungen der empirischen Schreibdidaktik. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim & Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, New York: Waxmann, 9–24.
- Stralla, Michael (2019): *Lehrpersonen als Change Agents. Eine rekonstruktive Studie zu Lehrerinnen und Lehrern in extern induzierten schulischen Innovationsprozessen*. Opladen: Budrich UniPress.

- Sturm, Afra (2017): Strategiefokussierte Intervention. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim & Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, New York: Waxmann, 267–281.
- Tetens, Holm (2010): Argumentieren lehren. Eine kleine Fallstudie. In: Meyer, Kirsten (Hrsg.): *Texte zur Didaktik der Philosophie*. Stuttgart: Reclam, 198–214.
- Trappen, Stefan (2013): Repertoires öffnen. Ein Rhetorik-Modell für Schreibtrainings. In: Perrin, Daniel; Böttcher, Ingrid; Kruse, Otto & Wrobel, Arne (Hrsg.): *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 170–183.
- Troia, Gary Alan; Graham, Steve & Harris, Karen R. (1999): Teaching Students with Learning Disabilities to Mindfully Plan When Writing. *Exceptional Children* 65: 2, 235–252.
- Toulmin, Stephen E. (1958): *The Uses of Argument*. Cambridge University Press.
- Wagner, Tim & Kemmann, Ansgar (2022): *Debattieren unterrichten II. Grundlagen, Vertiefungs- und Erweiterungsmöglichkeiten*. Seelze: Kallmeyer & Klett.
- Weimer, Wolfgang (2005): *Logisches Argumentieren*. Ditzingen: Reclam.
- Winkel, Sandra; Petermann, Franz & Petermann, Ulrike (2006): *Lernpsychologie*. Paderborn: Schöningh.
- 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, 88–98.
- Wolf, Maryanne (2009): *Das lesende Gehirn. Wie der Mensch zum Lesen kam-und was es in unseren Köpfen bewirkt*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Wolfe, Christopher R.; Britt, M. Anne & Butler, Jodie A. (2009): Argumentation Schema and the Myside Bias in Written Argumentation. *Written Communication*, 26(2), 183–209. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/07410883093330> (16.12.2024).



# Abbildungsverzeichnis

---

Abbildung 1:	Repräsentation der kommunikativen Situation und Adaption (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 48).....	28
Abbildung 2:	Wheel of Writing I (Berge/Evensen/Thygesen 2016: 180).....	29
Abbildung 3:	Strategiebegriffe nach Sturm (Giera 2020: 66; angelehnt an Sturm 2017: 267–268) .....	76
Abbildung 4:	Theorie von SRSD (Giera 2020: 84, nach Harris/ Graham 2017: 123) .....	77
Abbildung 5:	SRSD-Instruktionen (Giera 2020: 99, nach Harris/ Graham 2017: 126–127) .....	79
Abbildung 6:	Schreibaufgabe A „Wie liest man heute?“ (Pretest).....	108
Abbildung 7:	Schreibaufgabe B „Fast Food oder selbst kochen?“ (Zwischentest) .....	109
Abbildung 8:	Schreibaufgabe C „Darstellendes Spiel“ (Posttest).....	110
Abbildung 9:	Schreibaufgabe D „Sollte man ein Ehrenamt ausführen?“ (Follow-up-Test).....	111
Abbildung 10:	Forschungsdesign des Projekts Fair Debattieren und Erörtern (eigene Darstellung) .....	116
Abbildung 11:	Informationen zum Potsdamer Inklusionsdidaktischen Unterrichtsmodell .....	122
Abbildung 12:	Das Potsdamer Inklusionsdidaktische Unterrichtsmodell (Stand: 09/2023, Giera/ Böhme/Widmann i. E.) .....	124

Abbildung 13: Beurteilung des Gesamteindrucks der Erörterungstexte nach Messzeitpunkt und Treatment-Gruppe (Giera/Risse/Deutzmann 2022: 24)..... 178

Abbildung 14: Beurteilung der Sprachpragmatik (links) und Sprachsystematik (rechts) der Erörterungstexte für die verschiedenen Treatment-Gruppen und Messzeitpunkte (Giera/Risse/Deutzmann 2022: 24) ..... 179

Abbildung 15: Mittlere Anzahl der Wörter in den Erörterungstexten (links) und dem digitalen Schreibplan (rechts) für die verschiedenen Treatment-Gruppen und Messzeitpunkte (Giera/Risse/Deutzmann 2022: 25) ..... 179

Abbildung 16: Mittlere Verweildauer in Minuten im Schreibfeld für den Erörterungstext (links) und im digitalen Schreibplan (rechts) für die verschiedenen Treatment-Gruppen und Messzeitpunkte (Giera/Risse/Deutzmann 2022: 26) ..... 181

Abbildung 17: Anzahl der Wechsel zwischen digitalem Schreibfeld und digitalem Schreibplan (Giera/Risse/Deutzmann 2022: 27) ..... 182

Abbildung 18: Textqualität der Erörterungstexte hinsichtlich des Gesamteindrucks (overall impression), rechts von allen teilgenommenen Schüler:innen und links die Längsschnittdaten der 42 Schüler:innen (Giera/Risse/Deutzmann 2022: 23, 28)..... 184

Abbildung 19: Schüler:in A (Code: DF96K) Text Pretest..... 187

Abbildung 20: Schüler:in A (Code: DF96K) Text Zwischentest ..... 188

Abbildung 21: Schüler:in A (Code: DF96K) Text Posttest ..... 190

Abbildung 22: Schüler:in A (Code: DF96K) Text Follow-up-Test..... 191

Abbildung 23: Gesamteindruck (MW\_B001), Sprachpragmatik (MW\_PRA) und -systematik (MW\_SYS) im Vergleich zu allen Testzeitpunkten (Fallbeispiel A) ..... 192

Abbildung 24: Anzahl der Switches (Wechsel zwischen Schreibplan und -feld) und Wortanzahl im Vergleich zu allen Testzeitpunkten (Fallbeispiel A) ..... 192

Abbildung 25: Schüler:in B (Code: HM32J) Text Pretest.....	194
Abbildung 26: Schüler:in A (Code: HM32J) Text Zwischentest.....	195
Abbildung 27: Schüler:in B (Code: HM32J) Text Posttest .....	196
Abbildung 28: Schüler:in B (Code: HM32J) Text Follow-up-Test.....	197
Abbildung 29: Gesamteindruck (MW_B001), Sprachpragmatik (MW_PRA) und -systematik (MW_SYS) im Vergleich zu allen Testzeitpunkten (Fallbeispiel B).....	198
Abbildung 30: Anzahl der Switches (Wechsel zwischen Schreibplan und -feld) und Wortanzahl im Vergleich zu allen Testzeitpunkten (Fallbeispiel B).....	198
Abbildung 31: Schüler:in C (Code: ES96H) Text Pretest.....	200
Abbildung 32: Schüler:in C (Code: ES96H) Text Zwischentest .....	201
Abbildung 33: Schüler:in C (Code: ES96H) Text Posttest .....	202
Abbildung 34: Schüler:in C (Code: ES96H) Text Follow-up-Test.....	204
Abbildung 35: Gesamteindruck (MW_B001), Sprachpragmatik (MW_PRA) und -systematik (MW_SYS) im Vergleich zu allen Testzeitpunkten (Fallbeispiel C) .....	204
Abbildung 36: Anzahl der Switches (Wechsel zwischen Schreibplan und -feld) und Wortanzahl im Vergleich zu allen Testzeitpunkten (Fallbeispiel C) .....	205
Abbildung 37: Gesamteindruck (MW_B001), Sprachpragmatik (MW_PRA) und -systematik (MW_SYS) im Vergleich zu allen Testzeitpunkten.....	207
Abbildung 38: Befragungsergebnisse – Item 1 „Ich habe mich aktiv an dem Projekt beteiligt.“ .....	220
Abbildung 39: Befragungsergebnisse – Item 2 „Das Projekt war insgesamt gut strukturiert.“ .....	221
Abbildung 40: Befragungsergebnisse – Item 3 „Die einzelnen Projektstunden waren gut strukturiert.“.....	221
Abbildung 41: Befragungsergebnisse – Item 4 „Das Projekt ging insgesamt zu lange.“ .....	222
Abbildung 42: Befragungsergebnisse – Item 5 „Das Projekt war insgesamt zu kurz.“ .....	223

Abbildung 43: Befragungsergebnisse – Item 6 „Die Länge des Projekts war angemessen.“ .....	223
Abbildung 44: Befragungsergebnisse – Item 7 „Ich konnte den Arbeitsanweisungen gut folgen.“ .....	224
Abbildung 45: Befragungsergebnisse – Item 8 „Auf meine Fragen wurde seitens der Betreuenden eingegangen.“ .....	225
Abbildung 46: Befragungsergebnisse – Item 9 „Ich habe bei Bedarf Unterstützungsangebote erhalten.“ .....	225
Abbildung 47: Befragungsergebnisse – Item 10 „Die Inhalte des Projekts waren für mich interessant.“ .....	226
Abbildung 48: Befragungsergebnisse – Item 11 „Durch das Projekt habe ich über mich selbst nachgedacht“ .....	227
Abbildung 49: Befragungsergebnisse – Item 12 „Durch das Projekt weiß ich nun viel über das Thema.“ .....	228
Abbildung 50: Befragungsergebnisse – Item 13 „Ich habe durch das Projekt viele neue Übungen kennengelernt.“ .....	229
Abbildung 51: Befragungsergebnisse – Item 14 „Ich habe mich aktiv an der Gruppenarbeit beteiligt.“ .....	230
Abbildung 52: Befragungsergebnisse – Item 15 „Ich habe mich in der Gruppenarbeit wohlfühlt.“ .....	231
Abbildung 53: Befragungsergebnisse – Item 16 „Ich fühle mich als gleichberechtigter Teil der Gruppe.“ .....	232
Abbildung 54: Befragungsergebnisse – Item 17 „Ich kann das Projekt anderen Jugendlichen weiterempfehlen.“ .....	233
Abbildung 55: QR-Code zu den Vlogs der Unterrichtsreihe Fair Debattieren und Erörtern (nach Anmeldung bei der Universität Potsdam möglich) .....	254

# Tabellenverzeichnis

---

Tabelle 1:	Kriterien der Themenwahl (Hielscher/Kemmann/Wagner 2019: 14) .....	51
Tabelle 2:	Debattenarten (Hielscher/Kemmann/Wagner 2019: 22, eigene Darstellung) .....	54
Tabelle 3:	Punktbewertung im Wettbewerb JD (Jugend debattiert 2020: o. S., eigene Darstellung.) .....	56
Tabelle 4:	Curriculare Kompetenzbereiche beim Debattieren nach JD (SenBJW/MBJS 2015a, eigene Darstellung) .....	63
Tabelle 5:	Curriculare Kompetenzbereiche beim dialektischen Erörtern (SenBJW/MBJS 2015a: 17–31) .....	81
Tabelle 6:	Anzahl der anwesenden Proband:innen für die Testungen .....	105
Tabelle 7:	Ablauf der Treatments (Unterrichtsreihen) zum Debattieren und Erörtern .....	119
Tabelle 8:	Debattieren Phase 1 .....	125
Tabelle 9:	Debattieren Phase 2 .....	129
Tabelle 10:	Debattieren Phase 3 .....	132
Tabelle 11:	Debattieren Phase 4 .....	135
Tabelle 12:	Debattieren Phase 5 .....	137
Tabelle 13:	Debattieren Phase 6 .....	139
Tabelle 14:	Erörtern Phase 1 .....	141

Tabelle 15: Erörtern Phase 2.....	146
Tabelle 16: Erörtern Phase 3.....	149
Tabelle 17: Erörtern Phase 4.....	152
Tabelle 18: Erörtern Phase 5.....	154
Tabelle 19: Erörtern Phase 6.....	156
Tabelle 20: Vergleich der Mittelwerte (Debattenratings) zwischen der Gruppe der Finalteilnehmer:innen und der Interventionsgruppe .....	174
Tabelle 21: Mittelwerte der Debattenratings für alle Teilnehmer:innen der Stichprobe (n =36) (Giera/Risse/Deutzmann 2022: 21)....	175
Tabelle 22: Deskriptive Statistik für die holistischen und analytischen Textratings aller Teilnehmer:innen (schriftliche Erörterung) (Giera/Risse/Deutzmann 2022: 23).....	177
Tabelle 23: Verlust an Codezuschreibungen der Proband:innen im Verlauf der Studie.....	183
Tabelle 24: Schreibprodukt- und -prozessdaten zu den Fallbeispielen.....	207
Tabelle 25: Zusammenfassung der Reflexionen von den Coaches zu der Debattierreihe pro Phase.....	214
Tabelle 26: Zusammenfassung der Reflexionen von den Coaches zu der Erörterungsreihe pro Phase.....	236

## Wissen – Kompetenz – Text

Herausgegeben von Christian Efing / Britta Hufeisen / Nina Janich

- Band 1 Nina Janich / Alfred Nordmann / Liselotte Schebek (Hrsg.): Nichtwissenskommunikation in den Wissenschaften. Interdisziplinäre Zugänge. 2012.
- Band 2 Markus Wiene: Lesart und Rezipienten-Text. Zur materialen Unsicherheit multimodaler und semiotisch komplexer Kommunikation. 2011.
- Band 3 Christiane Stumpf: Toilettengraffiti. Unterschiedliche Kommunikationsverhalten von Männern und Frauen. 2013.
- Band 4 Gabriele Klocke: Entschuldigung und Entschuldigungsannahme im Täter-Opfer-Ausgleich. Eine soziolinguistische Untersuchung zu Gesprächsstrukturen und Spracheinstellungen. 2013.
- Band 5 Christian Efing (Hrsg.): Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Die sprachlich-kommunikativen Facetten von "Ausbildungsfähigkeit". 2013.
- Band 6 Zhouming Yu: Überlebenschancen der Kleinsprachen in der EU im Schatten nationalstaatlicher Interessen. 2013.
- Band 7 Karl-Hubert Kiefer / Christian Efing / Matthias Jung / Annegret Middeke (Hrsg.): Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch. 2014.
- Band 8 Lisa Rhein: Selbstdarstellung in der Wissenschaft. Eine linguistische Untersuchung zum Diskussionsverhalten von Wissenschaftlern in interdisziplinären Kontexten. 2015.
- Band 9 Christian Efing (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung. 2015.
- Band 10 Marcel Dräger / Martha Kuhnhenh (Hrsg.): Sprache in Rede, Gespräch und Kommunikation. Linguistisches Wissen in der Kommunikationsberatung. 2017.
- Band 11 Sandra Ballweg (Hrsg.): Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis. 2016.
- Band 12 Christian Efing / Karl-Hubert Kiefer (Hrsg.): Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung. Aktuelle Konzepte und Forschungsergebnisse. 2017.
- Band 13 Nina Janich / Lisa Rhein (Hrsg.): Unsicherheit als Herausforderung für die Wissenschaft. Reflexionen aus Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften. 2018.
- Band 14 Veronika Elisabeth Künkel: Kulturwissenschaftlich-interkulturelle Linguistik. Kommunikationstheoretische Grundlegungen, interkulturelle Dimensionen und fremdsprachendidaktische Perspektiven. 2021.
- Band 15 Katrin Burkhalter / Bernadette Rieder (Hrsg.): Schreibratgeber für die Hochschule. Eine Buchsorte zwischen Wissenschaft und Markt. 2022.
- Band 16 Anastasija Kostiučenko / Martha Kuhnhenh (Hrsg.): Die Macht des Kontextes: Sprache(n) und Kommunikation. 2022.
- Band 17 Sascha Michel: Mediatisierungslinguistik. Theorie und Fallanalysen zur Kommunikation von Politiker\*innen am Beispiel von Twitter. 2022.
- Band 18 Maike Sänger: Wissensvermittlung in TV-Magazinen für Kinder: Genre – Moderationsrollen – Vermittlungsverfahren. 2023.
- Band 19 Lukas Daum: Multimodale Vermittlung von Wissen über Physik in Sach- und Schulbuch. 2024.

- Band 20 Jaki Sylvia / Matthias Meiler /Jana Pflaeging / Janina Wildfeuer (Hrsg.): Multimodalität in Wissensformaten. 2024.
- Band 21 Cornelia Varwig: Die Deutungsmacht der Wissenschaft in den Medien. Zur Aushandlung von (un)sicherem Wissen im Burnout-Diskurs. 2025.
- Band 22 Winnie-Karen Giera: Alle argumentieren – Das Projekt *Fair Debattieren und Erörtern* in der Sekundarstufe I. 2025.

[www.peterlang.com](http://www.peterlang.com)