

Erschienen in: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2013): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld, 69-79. http://biecoll.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2013/5274/index_de.html.

Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenz bei ein- und mehrsprachigen Oberstufenschüler/-innen und Studierenden

Inger Petersen, Berlin

1 Schriftlich Argumentieren in der Schule und Hochschule

Die Fähigkeit, mündlich und schriftlich argumentieren zu können, ist sowohl im privaten wie auch im öffentlichen Leben von großer Bedeutung. Sie ermöglicht das Vertreten eigener Interessen sowie die Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen und Entscheidungsprozessen in einer demokratischen Gesellschaft. Dementsprechend ist die Vermittlung von Argumentationskompetenz auch eine wichtige Aufgabe des Deutschunterrichts. Doch auch in anderen nicht sprachlichen Fächern wie Biologie, Mathe und Geschichte stellt das Argumentieren für die Aneignung und Wiedergabe von Wissen eine zentrale Diskursfunktion dar (vgl. Vollmer 2011: 2). Die Beherrschung schriftlicher Argumentationskompetenz ist auch für die erfolgreiche Bewältigung der Schreibanforderungen im Studium wesentlich, denn wissenschaftliche Texte sind argumentative Texte (vgl. Kelly; Bazermann 2003, Reisigl 2006, 2007). So kommt den argumentativen Texten auch eine besondere Bedeutung bei dem wissenschaftspropädeutischen Schreiben in der gymnasialen Oberstufe zu (vgl. Hahn 2008, Steets 1999). Neben jungen Lerner/-innen des Deutschen als Zweitsprache (DaZ) finden in jüngster Zeit auch ältere und im Bildungssystem „erfolgreiche“ mehrsprachige Schüler/-innen und Studierende im Diskurs um den (mangelnden) Bildungserfolg Beachtung, z.B. durch die Forderung nach Sprachförderangeboten in der gymnasialen Oberstufe und im Studium. An der Universität Hamburg existiert beispielsweise eine „Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit“, die sich explizit an Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund richtet.¹ Ob und in welchen Bereichen die mehrsprachigen Schüler/-innen und Studierenden aber tatsächlich einen spezifischen Unterstützungs- und/oder Beratungsbedarf haben, der die Einrichtung von gesonderten Förderangeboten notwendig macht, ist mangels empirischer Untersuchungen bisher unklar. Vor diesem Hintergrund werden in diesem Beitrag Teilergebnisse einer Studie vorgestellt, in der die Entwicklung von Schreibfähigkeiten von ein- und mehrsprachigen Oberstufenschüler/-innen und Studierenden untersucht wurde. Da im Mittelpunkt der Ausführungen die

¹ Vgl. <http://www.epb.uni-hamburg.de/de/Schreibwerkstatt> (15.10.2012).

schriftliche Argumentationskompetenz steht, möchte ich zunächst darauf eingehen, aus welchen Teilkompetenzen diese besteht und was über die Entwicklung von Argumentationskompetenz bekannt ist. Anschließend werden das Untersuchungsdesign und ausgewählte Ergebnisse der Studie vorgestellt. Abschließend wird diskutiert, welche Implikationen die Ergebnisse für die Praxis der Sprachförderung sowie für die Forschung haben.

2 Schriftliche Argumentationskompetenz

Der Erwerb von Argumentationskompetenz ist für ein Individuum nicht nur eine höchst relevante, sondern auch eine komplexe Aufgabe. Anders als in Erzählungen, Beschreibungen oder Instruktionen fehlt in der schriftlichen Argumentation ein „textunabhängiger Sachverhalt“ (Becker-Mrotzek; Böttcher 2006: 74). Der Sachverhalt muss durch die Umstrukturierung von Wissen erst hergestellt werden, Argumente müssen entsprechend ihrer Relevanz ausgewählt, gewichtet und angeordnet werden.

Winkler bezeichnet das Argumentieren als eine sprachliche Handlung, „die von einem Gegenstand, einem Sprecher/Schreiber und einem Adressaten bestimmt ist und innerhalb eines Rahmens kollektiv geltender Werte und Normen stattfindet [...]“ (Winkler 2003: 82f.). Folgende vier Kompetenzen spielen dabei eine Rolle: die „Sachkompetenz“, die „sprachliche Kompetenz“, die „moralische Kompetenz“ und die „sozial-kommunikative Kompetenz“ (ebd.). Im Hinblick auf die Erfassung der besonderen Herausforderungen des konzeptionell schriftlichen Argumentierens müssen diese Kompetenzen allerdings noch weiter ausdifferenziert werden. Feilke unterscheidet für das schriftliche Argumentieren deshalb zwischen „argumentativen Grundkompetenzen“ und „genuin konzeptionell literalen Kompetenzen“ (Feilke 2010a: 155, 2010b: 217). Zu den argumentativen Grundkompetenzen zählen u.a. die Kenntnis von Normen und Werten, Weltwissen und Sprachwissen. Beim konzeptionell schriftlichen Argumentieren kommen jedoch die Anforderungsbereiche „Alterisierung“, „Referentialisierung“ und „Textualisierung“ hinzu (Feilke 2010b: 217).

Mit „Alterisierung“ ist gemeint, dass der Text auf den Adressaten abgestimmt werden muss. Dies kann z.B. durch die pragmatische Rahmung des Textes oder eine explizite Ansprache des Lesers geschehen (vgl. Feilke 2010b: 217). Der Begriff „Referentialisierung“ benennt den Umstand, dass auf inhaltlicher Ebene Argumente hinzugefügt und ausgeweitet werden müssen.

Zentral für die Fähigkeit zum schriftlichen Argumentieren ist laut Feilke schließlich die „Textualisierung“:

Die Textualisierung betrifft die texttyp- oder gattungsspezifische Elementarfunktion: Sie ist das integrative Moment sowohl des Bezugs auf die Sachen (Referentialisierung) als auch auf die Interaktionsregulierung und des kommunikativen Bezugs auf den Adressaten (Alterisierung). Bezogen auf argumentative Texte steht hier zentral die Fähigkeit zu *kontroverser Argumentieren*. (Feilke 2010b: 218, Hervorhebung im Original)

Zum kontroversen Argumentieren gehört z.B. „das Inventar einer fingierten Dialogizität, die es ermöglicht, erwartbaren Widerspruch textlich zu organisieren und auf die eigene Argumentation zu beziehen“ (Feilke 2010b: 218). Eine solche Antizipation von möglichen Gegenargumenten des Adressaten, die in den Text integriert und anschließend entkräftet werden, wird als „konzessives Argumentieren“ bezeichnet. Dabei steht der Schreiber vor der schwierigen Aufgabe, „gleichermaßen konzeptionell schriftlich und dialogisch-kontrovers zu argumentieren“ (Feilke 2010b: 218). In der Forschung herrscht Einigkeit darüber, dass die dafür notwendige Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und -integration eine besonders große Herausforderung darstellt und in der Schreibentwicklung spät erworben wird (vgl. Bernardi; Antolini 1996, Feilke 2010a, 2000 b, Golder; Coirier 1996, Rezat 2011). Golder und Coirier (1996) gehen davon aus, dass Schüler/-innen erst im Alter von 16 bis 17 Jahren dazu in der Lage sind, die Perspektive des Adressaten soweit zu berücksichtigen, dass sie Gegenargumente in ihre Texte integrieren (vgl. ebd.: 273). Andererseits zeigen jedoch Untersuchungen von Augst u.a. (2007) und Rezat (2011), dass auch Grundschüler/-innen schon Gegenargumente in ihren Texten anführen. Neben entwicklungspsychologischen Erklärungen werden auch falsche Vorstellungen über das argumentative Textmuster (Wolfe; Britt; Butler 2009) und die Nichtbeherrschung der entsprechenden sprachlichen Mittel (Leitaõ 2003: 302) als Gründe für die fehlende Nennung von Gegenargumenten angeführt. Auch Coirier, Andriessen und Chanquoy (1999) betonen die Herausforderungen bei der sprachlichen Umsetzung des Textplans beim Argumentieren: „Linguistic expertise thus appears as an important constraint on the emergency of elaborated argumentative texts [...]“ (Coirier; Andriessen;

Chanquoy 1999: 19f.) Es kann daher angenommen werden, dass sich die ohnehin schon komplexe Aufgabe des schriftlichen Argumentierens für Schreiber, die in einer Zweitsprache argumentieren, als noch größere Herausforderung darstellt.

Aus der empirischen Forschung ist darüber allerdings wenig bekannt; Argumentationskompetenzen von mehrsprachigen Schüler/-innen und Studierenden sind bisher noch nicht ausreichend untersucht worden. Grundler (2010) beobachtet in ihrer Studie zum mündlichen Argumentieren in einer 8. Hauptschulklasse, dass die DaZ-Schüler/-innen sich aufgrund lexikalischer Einschränkungen weniger an der inhaltlichen Ausgestaltung der Argumentationen beteiligen (können). Im Vergleich zu den Schüler/-innen mit Deutsch als Erstsprache greifen sie in Ad-hoc-Diskussionen häufiger auf „Vorgängerlexeme“ zurück, die bereits von anderen im Gespräch genannt wurden. In vorbereiteten Diskussionen gelingt es ihnen allerdings besser, auch selber lexikalische Ausdrücke in das Gespräch einzubringen (Grundler 2010: 58f.). Einschränkend muss jedoch erwähnt werden, dass diese Ergebnisse auf den Daten von insgesamt lediglich 11 Schüler/-innen beruhen (davon 5 DaZ-Schüler/innen).

Die Untersuchung von 73 argumentativen Texten mehrsprachiger Schüler/-innen der Klasse 7 bis 10 aller Schularten (vgl. Cantone; Haberzettl 2008, Cantone; Haberzettl 2009, Gruhn; Haberzettl 2011) zeigt, dass die Untersuchungsteilnehmer/-innen die größten Schwierigkeiten bei der Verknüpfung von Argumenten und bei der Wahl eines angemessenen Wortschatzes haben (Gruhn; Haberzettl 2011: 207). Da in dieser Untersuchung allerdings keine monolinguale Vergleichsgruppe zur Verfügung stand, können keine Aussagen darüber gemacht werden, ob diese Beobachtungen tatsächlich als typisch für die mehrsprachigen Schüler/-innen gelten können.

Um schriftliche Argumentationskompetenz in Texten untersuchen zu können, erscheint es sinnvoll, die sprachlichen Mittel näher zu betrachten, die für die schriftliche Kommunikation typisch sind und eine konstitutive Funktion bei der Erzeugung eines argumentativen Textes haben. Diese werden von Feilke als „literale“ bzw. „textbildende argumentative Prozeduren“ bezeichnet (Feilke 2010c: 11). Literale Prozeduren „verbinden die textuelle Strukturierung mit den lexikogrammatisch gefassten sprachlichen Ordnungen des Formulierens. Erst durch sie werden syntaktisches und lexikalisches Wissen zu einem Werkzeug der Textbildung.“ (Ebd.: 10f.) Für das konzessive Argumentieren werden *konzessive literale Prozeduren* benötigt, wie z.B. die folgenden syntaktischen Muster: Es wird zunächst ein „lexikalisches Mittel der Einräumung“ (z.B. „es ist mit Sicherheit so...“) oder ein „allgemeines Verstärkungselement des Gegensatzes“ (z.B. „zwar“, „sicherlich“) genannt, mit dem die Gegenposition oder ein Gegenargument eingeführt wird. Anschließend wird die Gegenbehauptung mit einem adversativen Konnektor (z.B. „aber“, „doch“) entkräftet (vgl. Rezat 2011: 62). So können über die Grenzen von Sätzen hinaus ganze Argumentationsschritte sprachlich organisiert werden. Konzessive literale Prozeduren haben auch für wissenschaftliche Texte eine große Relevanz, da das Abwägen von eigenen und fremden Argumenten typisch für die Wissenschaftskommunikation ist (vgl. Steinhoff 2007: 329). Aufgrund der Sprachgebundenheit von literalen Prozeduren erscheinen mir diese auch mit Blick auf die Texte von Lernern mit Deutsch als Zweitsprache als interessante Untersuchungskategorie: Bei dem Gebrauch literaler Prozeduren fallen die Kompetenz, Texte zu produzieren, und die sprachliche Kompetenz im engeren Sinne (lexikalische und syntaktische Kompetenzen) zusammen. Die Verwendung von konzessiven literalen Prozeduren kann als ein Indikator für den Erwerb von schriftlicher Argumentationskompetenz gelten (Feilke 2010c: 13). Im Mittelpunkt der Analyse der Texte hinsichtlich der konzessiven literalen Prozeduren stehen deshalb die Fragen, inwiefern sich die konzessive Argumentationskompetenz mit steigendem Schreibalter verändert und ob sich im Hinblick auf diese Kompetenz Unterschiede zwischen den Texten der ein- und mehrsprachigen Autor/-innen beobachten lassen.

3 Studie

3.1 Untersuchungsdesign

Die in diesem Beitrag vorgestellte Untersuchung zur schriftlichen Argumentationskompetenz ist in eine größere Vergleichsstudie zur Entwicklung von Schreibfähigkeiten bei ein- und mehrsprachigen Schüler/-innen und Studierenden eingebettet (vgl. Petersen 2012). Der Fokus lag dabei auf der Untersuchung der syntaktischen Schreibfähigkeiten. Als theoretischer Rahmen wurde die Schreibentwicklungsforschung gewählt, deren Ziel „die theoretische Modellierung und empirische Erfassung der Entwicklung einer

textuellen Handlungskompetenz im Medium geschriebener Sprache einschließlich der dazugehörigen strukturorientierten und prozessualen Schreibkompetenzen“ (Feilke 1993: 18) ist. Durch die Analyse von Schreibprodukten unterschiedlicher Alterskohorten können bestimmte überindividuelle Prinzipien und Abfolgen in der Schreibentwicklung modelliert werden (vgl. z.B. Augst; Faigel 1986, Augst; Disselhoff; Henrich; Pohl 2007).

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde in den Jahren 2009 bis 2010 ein Korpus von 370 Texten (179 Zusammenfassungen und 191 argumentative Texte) erhoben. Bei den Untersuchungsteilnehmer/-innen (n=198) handelte es sich um Schüler/-innen von zwei gymnasialen Oberstufen im Raum Bremen/Bremerhaven (11. und 13. Klasse) und Studierende von drei Universitäten (3. bis 12. Hochschulsemester, 20 bis 28 Jahre). Zusätzlich zur Erhebung der Texte wurde von allen Teilnehmer/-innen ein Fragebogen zu sprach- und bildungsbiografischen Daten ausgefüllt, der die Einteilung in die Gruppen „einsprachig“ (im Folgenden „L1“) und „mehrsprachig“ (im Folgenden „L2“) möglich machte. Die Schreibaufgabe, mit der die argumentativen Texte elizitiert wurden, lautete:

In der Süddeutschen Zeitung gibt es wie in den meisten Zeitungen die Rubrik „Leserbriefe“. Hier können Leserinnen und Leser ihre Meinung über Zeitungsartikel äußern. Einige Leserbriefe werden ausgesucht und täglich in der Zeitung abgedruckt.

Aufgabe: Schreiben Sie einen Leserbrief zu dem Interview unten. Machen Sie in dem Leserbrief deutlich, welche Meinung Sie zu dem Thema „Noten abschaffen“ haben und warum Sie diese Meinung haben.

Beginnen Sie so: „Ich habe das Interview mit der Chefin des Münchner Lehrerverbandes zum Thema ‚Noten abschaffen‘ gelesen und möchte mich dazu folgendermaßen äußern:“

In dem Interview, auf das in der Schreibaufgabe Bezug genommen wird, spricht sich die Chefin des Münchner Lehrerverbandes für die Abschaffung von Halbjahreszeugnissen und Noten insgesamt aus.² Bei der Entwicklung einer Aufgabe zum schriftlichen Argumentieren ist zu bedenken, dass persuasives Argumentieren nur wirklich dann kommunikativ bedeutsam wird, wenn der/die Argumentierende annehmen kann, dass der Adressat eine andere Meinung vertritt oder vertreten könnte (Leitaõ 2003: 279). Bei der vorliegenden Aufgabenstellung kann angenommen werden, dass unabhängig von dem Standpunkt des Argumentierenden immer ein fiktiver Argumentationsgegner vorhanden ist, da der Adressat des Leserbriefes die Leserschaft einer Zeitung ist. Der/die Argumentierende muss damit rechnen, dass die Zeitungsleser/-innen unterschiedliche Meinungen zu dem strittigen Thema haben. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass in den Leserbriefen auch konzessive Argumentationsstrukturen verwendet werden.

Auf der Basis der Ergebnisse der quantitativen Textanalyse wurde für die Untersuchung der schriftlichen Argumentationskompetenz ein Korpus von 72 argumentativen Texten ausgewählt, das in Bezug auf die Alters- und Sprachgruppe gleich viele Texte beinhaltet (vgl. Tab. 1).³

Tab. 1: Zusammensetzung des Korpus für die Untersuchung der Argumentationskompetenz

	Klasse 11		Klasse 13		Studierende		Gesamt
L1	6	6	6	6	6	6	36
L2	6	6	6	6	6	6	36
Gesamt	12	12	12	12	12	12	72

3.2 Ergebnisse

3.2.1 Konzessives Argumentieren

Die Analyse der Texte zeigt, dass sich in Hinblick auf die Fähigkeit zum konzessiven Argumentieren und den Gebrauch konzessiver literaler Prozeduren in den Texten sehr unterschiedliche Ausprägungen bzw. Entwicklungsstände manifestieren. Diese lassen sich grob in folgende vier Gruppen einteilen, die als heuristischer Rahmen gelten können (vgl. Petersen 2012):

² Das Interview befindet sich im Anhang.

³ Zum genauen Vorgehen bei der Auswahl des Korpus vgl. Petersen (2012).

Textgruppe 1: Gegenpositionen oder Gegenargumente werden nicht erwähnt.

Textgruppe 2: Gegenpositionen oder Gegenargumente werden ansatzweise genannt, es mangelt aber noch an den entsprechenden sprachlichen Mitteln zu ihrer Einräumung bzw. Entkräftung.

Textgruppe 3: Die Autor/-innen verfügen über konzessive literale Prozeduren und machen von diesen in formal korrekter Weise Gebrauch. Gegenpositionen und Gegenargumente werden erwähnt, diese Aussagen werden aber nicht weiter ausgeführt. Dadurch wirken die Argumentationsstrukturen inhaltlich leer.

Textgruppe 4: Konzessive literale Prozeduren werden nicht nur formal korrekt, sondern auch funktional eingesetzt. Die konzessiven Argumentationsstrukturen können als elaboriert bezeichnet werden.

Im Folgenden sollen die vier Textgruppen jeweils anhand eines Beispiels aus der 11. Jahrgangsstufe näher beschrieben und schließlich die Ergebnisse hinsichtlich der Verteilung der Textgruppen in den Sprach- bzw. Altersgruppen berichtet werden.

Das folgende Beispiel⁴ gehört zur 1. Textgruppe:

Beispiel 1

(1) *Ich finde, dass das Halbjahreszeugnis sehr wichtig ist für die Schüler.* (2) Sie können anhand der Zeugnisse Schwächen erkennen und sie versuchen zu beheben. (3) Würde man das Halbjahreszeugnis abschaffen und nur mit den Eltern reden, würden die Schüler nichts daraus lernen, weil wenn man es schriftlich hat, ist es für die meisten besser, als wenn man's nur hört. (4) *Deshalb finde ich Halbjahreszeugnisse sehr wichtig.* (Klasse 11, L1)

In diesem Text wird im ersten Satz die eigene Position zu der strittigen Frage zum Ausdruck gebracht: Halbjahreszeugnisse sind wichtig und – so kann geschlussfolgert werden – sollten deshalb nicht abgeschafft werden. Die Gegenposition oder Gegenargumente zur eigenen Position werden in dem Text nicht erwähnt. Im Satzsatz wird die eingangs dargestellte Position noch einmal wiederholt.

Im Hinblick auf die textpragmatische Kompetenz lässt sich in diesem Text überdies erkennen, dass der Schüler/die Schülerin weiß, dass ein wohlgeformter argumentativer Text mit einem Abschlusssatz beendet werden sollte. Allerdings wirkt es so, als sei der letzte Satz weniger aus inhaltlichen als vielmehr aus formalen Gründen angefügt worden, da er keine zusätzliche inhaltliche Aussage transportiert. Augst et al. (2007) sprechen bei diesem Phänomen auch von „leeren Abschlusssätzen“ (ebd.: 209).

Das nächste Beispiel kann der 2. Textgruppe zugeordnet werden, in der die Einführung und Entkräftung von Gegenargumenten noch mit sprachlichen Unsicherheiten einhergeht:

Beispiel 2

(1) Die Aussagen und Behauptungen *mögen vielleicht sogar richtig sein.* (2) Der Haken dabei ist, dass man auch bedenken sollte, wie die Auswirkung auf dem Kind beruht. (3) Das neu vorgeschlagene System könnte Fehler enthalten, was sich zu einem großen Problem entwickeln könnte. (4) *Andererseits* wäre der Druck für die Kinder nicht mehr so hoch wie vorher. (5) Ich denke, man kann auch ein System entwickeln, womit sich alle Beteiligten anfreunden können. (6) Das komplette Notensystem abzuschaffen wäre meiner Meinung nach unsinnig. (7) Das System „etwas“ zu verändern wäre meine Meinung. (Klasse 11, L2)

In Satz (1) wird zunächst implizit auf die im Interview geäußerte Position Bezug genommen und dieser durch den Gebrauch eines lexikalischen Mittels der Einräumung (*...mögen vielleicht sogar richtig sein*) zugestimmt. In dem folgenden Satz (2) fehlt jedoch ein Konnektor, um die in Satz (1) angedeutete Einräumung mit der Gegenbehauptung in Satz (2) zu verbinden. Fragmentarisch bleibt auch die Verwendung des *andererseits* in Satz (4), da vorher keine andere Aussage durch ein *einerseits* eingeführt wurde. Darüber hinaus ist in Satz (2) das Verständnis durch die missglückte Konstruktion *wie die Auswirkung auf dem Kind beruht* stark beeinträchtigt. Intendiert war wahrscheinlich eine Aussage wie die

⁴ Die folgenden Beispielsätze und -texte wurden in Hinblick auf Orthografie, Interpunktion und grammatische Fehler korrigiert. Zur besseren Orientierung wurden die zitierten Texte zudem entsprechend der satzbeendenden Zeichen in nummerierte Segmente unterteilt.

folgende: „Man sollte bedenken, welche Auswirkungen das neue System auf das Kind hat.“ Ob solche lexikalischen Schwierigkeiten in dieser Untersuchung gehäuft bei den mehrsprachigen Schüler/-innen und Studierenden auftauchen, ist Thema des Abschnitts 3.2.2.

In der 3. Textgruppe werden die konzessiven literalen Prozeduren zwar in formal korrekter Weise produziert, für die Argumentation haben sie aber nur eine eingeschränkte Funktion. Ein Text aus dieser Gruppe beginnt z.B. mit dem folgenden Satz:

Beispiel 3

Es ist zwar keine schlechte Idee, aber ich bin eher der Meinung, dass Noten bleiben sollten, weil sie einem vermitteln, wie man schulisch steht. [...] (Klasse 11, L1)

Mit der Aussage *Es ist zwar keine schlechte Idee* wird eine Leserwartung geweckt, die unerfüllt bleibt: Warum wird die Idee grundsätzlich als *nicht schlecht* beurteilt? Zudem hätte der Schüler/die Schülerin deutlicher machen können, dass es sich bei der *Idee* um den Vorschlag aus dem Interview handelt, die Noten abzuschaffen. Der erste Satz bleibt in dieser Form jedoch inhaltsleer. Rezat (2011) identifiziert solche leeren Argumentationsstrukturen in den argumentativen Texten von Grundschüler/-innen und bezeichnet sie als „präkonzessiv“: „In den Texten wird in der Regel der Gegenstandspunkt eingeräumt [...], aber es werden meistens keine Gegenargumente, die dem Gegenstandspunkt zuzuordnen sind, eingeräumt und sprachlich entsprechend markiert.“ (Rezat 2011: 58)

Der 4. Textgruppe sind schließlich Texte zuzuordnen, in denen ein in formaler und funktionaler Hinsicht souveräner Gebrauch von konzessiven literalen Prozeduren erkennbar ist:

Beispiel 4

Dass der Notendruck steigt, lässt sich nicht bezweifeln, dies aber als „verrückt“ zu bezeichnen, laut Waltraud Lucic, ist wiederum falsch. (Klasse 11, L2)

Beispiel 5

[...] Ich bin auch der Meinung, dass Zeugnisse beibehalten werden sollten, damit man weiß, woran man noch arbeiten muss und um zu sehen, wo die Schwächen und Stärken liegen. *Dass Kinder für Prüfungen lernen und dann wieder alles vergessen stimmt schon, aber man könnte regelmäßiger wiederholen, um den Stoff zu behalten.* (Klasse 11, L1)

Betrachtet man nun die Verteilung der Texte der unterschiedlichen Alters- und Sprachgruppen auf diese vier Textgruppen, so kann Folgendes festgehalten werden:

- In allen drei Altersgruppen wird in ungefähr der Hälfte der Texte nicht konzessiv argumentiert (Textgruppe 1).
- Während in einigen Texten aus Klasse 11 noch ein in formaler und funktionaler Hinsicht unsicherer Gebrauch konzessiver literaler Prozeduren herrscht (Textgruppe 2 und 3), nehmen diese Unsicherheiten in Klasse 13 ab und sind bei den Studierenden in dieser Form nicht mehr festzustellen. Über die Altersgruppen hinweg ist also ein eher qualitativer, weniger ein quantitativer Anstieg im Gebrauch konzessiver literaler Prozeduren zu beobachten.
- Die Analyse der Texte gibt keine Hinweise darauf, dass die mehrsprachigen Autor/-innen nicht über dieselben sprachlichen Mittel für das konzessive Argumentieren verfügen wie ihre einsprachigen Altersgenoss/-innen. Kompetenzunterschiede erweisen sich nicht durch den Faktor Mehrsprachigkeit, sondern vielmehr durch das Schreibalter bedingt.

Da die Zuordnung der Texte nicht immer eindeutig durchzuführen war und keine Quantifizierung vorgenommen wurde, handelt es sich bei diesen Ergebnissen allerdings nur um explorative Beobachtungen, die einer näheren Überprüfung unterzogen werden sollten.

3.2.2 Weitere Beobachtungen

Wenn sich bei den ein- und mehrsprachigen Textproduzent/-innen auch keine Unterschiede im Bereich der konzessiven Argumentationskompetenz erkennen lassen, so fällt bei der Textanalyse in den Texten der Mehrsprachigen dennoch eine Tendenz auf, die in Hinblick auf die Konzeption von Sprachförderprogrammen von Relevanz ist. In den Texten aller Altersstufen und beider Sprachgruppen lässt sich eine *nicht zielsprachenadäquate Verwendung von Lexik* beobachten, diese häuft sich allerdings

in der Gruppe der Mehrsprachigen. Diese Beobachtung soll im Folgenden anhand einiger Beispiele illustriert werden.

Der folgende Text stammt von einem 16-jährigen Schüler aus der 11. Klasse, der in Deutschland geboren ist und Arabisch und Türkisch als seine beiden Erstsprachen angibt. Mit seiner Mutter spricht er Arabisch, mit seinem Vater Arabisch und Deutsch. Türkisch spricht er weder mit seinen Familienmitgliedern noch mit seinen Freunden, allerdings sind seine Eltern in der Türkei geboren.⁵

(1) *Meiner Meinung nach zu urteilen* muss man das Notensystem beibehalten. (2) Der Vorschlag von einer neuen Benotungstechnik ist nachvollziehbar, dennoch muss man bedenken, dass man ohne Leistungsdruck den Schülern auch *ein nötiges Warnsignal ausstummt*. (3) Dies wäre kritisch für die faulen sowie *von Grund aus* asozial eingestellten Schüler, also für Schüler mit einem korrigierbarem Defizit. (4) Diesen sollte man einen gewissen Druck vorgeben. (5) Außerdem ist das zukünftige Berufsleben eines Schülers *mit Stress und Druck geprägt*, also sollte man die Junioren darauf vorbereiten. (6) Ich appelliere an den Sozialpädagogen der Schulen damit sie den Jugendlichen bei schulischen sowie sozialen Problemen *eine Hand reichen können*. (7) Man sollte den Schülern auch *eine Portion Selbstvertrauen verabreichen* damit sie sich in einer gewissen Art überschätzen und ein Teil der *Forderungen erfüllen*, was auch *einen Fortschritt aufzeigen* kann. (8) Dieser Trick ist aber sehr aufwendig, also sind Diskussionen *nicht nur erwünscht sondern erforderlich*. (Klasse 11, L2, hoch)

Der Text verfügt über viele Qualitäten: Neben einer klaren Meinungsäußerung am Anfang (Satz 1) und einem Schlusssatz, durch den die Leser dazu angeregt werden sollen, weiter über das strittige Thema zu diskutieren (Satz 8), ist in Satz (2) außerdem eine konzessive Argumentationsstruktur erkennbar (Einräumung durch *ist nachvollziehbar*, Entkräftung durch *dennoch*). Durch die häufige Verwendung der Verben „müssen“ und „sollen“ hat der Text einen ausgeprägten Appellcharakter. Der Text verfügt zudem über viele, auch mehrfach komplexe Nominalphrasen (*Schüler mit einem korrigierbaren Defizit*, *das zukünftige Berufsleben eines Schülers*). Allerdings fallen auf lexikalischer Ebene viele ungewöhnliche Formulierungen auf, von denen hier nur einige Erwähnung finden sollen: In Satz (1) wurden die Ausdrücke „meiner Meinung nach“ und „nach ... zu urteilen“ zu dem Ausdruck *meiner Meinung nach zu urteilen* zusammengefügt. Das Verb „ausstummen“ in Satz (2) stellt eine Wortneuschöpfung dar. Intendiert war wahrscheinlich eine Bedeutung wie „ein Warnsignal verstummen lassen“. In den letzten beiden Sätzen wird eine Reihe fester Wendungen benutzt (*eine Portion Selbstvertrauen verabreichen*, *Forderungen erfüllen*, *einen Fortschritt aufzeigen...*), die semantisch aber unscharf bleiben. Die festen Wendungen, die eigentlich eine formulierungserleichternde Funktion haben sollen, führen hier zu mangelnder Explizitheit (vgl. auch Margewitsch 2005: 188, 192). Obwohl der Schüler sprachliche Kreativität beweist und durch verschiedene Mittel versucht, den Leser in seinen Argumentationsgang zu involvieren, kommt es aufgrund der Formulierungsschwierigkeiten zu einer nicht unerheblichen Beeinträchtigung des Textverständnisses.

Der nächste Text wurde von einer 16-jährigen, in Deutschland geborenen Schülerin mit Erstsprache Urdu geschrieben. Sie besucht die 11. Klasse und gibt an, zu Hause sowohl Urdu als auch Deutsch zu sprechen:

Beispiel 6

(1) Ich persönlich finde, dass Frau Waltraud Lucic, Vorsitzende des Münchner Bezirksverbandes, *aus meiner Ansicht nach* falsch liegt, denn Schüler und Schülerinnen, die schlecht in der Schule sind, haben mehr Vorteile als Schüler und Schülerinnen, die gut in der Schule sind, denn schwachen und faulen SchülerInnen wird eine neue Chance gegeben sich zu verbessern. [...] (2) Jedoch muss es so sein, dass im Zwischenzeugnis jeder seine schriftliche Arbeit angucken kann um sich zu bessern, denn *der Zwischenstand sorgt für den schwachen sowohl auch für den starken SchülerInnen als eine Art von „Berichtungsblatt“*, in dem die SchülerInnen versuchen immer weiter sich zu verbessern, bis sie sich *gute Zensuren leisten*. (3) Mir persönlich als Elternteil würde ein mündliches Gespräch mit den Lehrern nicht reichen, denn oft haben Jugendliche das Gefühl, dass Eltern lockerer mit dem Kind umgehen *anstatt* Firmen mit Auszubildenden. (4) Demnach finde ich, dass es für jedes Kind wichtig ist, der seinen Job macht, *gute schriftliche Leistungen in*

⁵ Es kann vermutet werden, dass der Schüler in seinen ersten Lebensjahren mit einem oder beiden Elternteilen Türkisch gesprochen hat, diese Sprache in der Familie aber zugunsten des Arabischen und/oder Deutschen aufgegeben wurde.

der Bewerbung zu schicken. (5) Ein zusätzliches Lehrergespräch mit den Eltern und mit einem Zwischenzeugnis *gehört sich absolut hin* [...]. (Klasse 11, L2)

Die Formulierung *aus meiner Ansicht nach* in Satz (1) ist redundant, da zu Beginn schon der Ausdruck *ich persönlich finde* verwendet wurde, um die Äußerung der eigenen Meinung einzuleiten. Außerdem stellt *aus meiner Ansicht nach* eine Vermischung der beiden festen Wendungen „aus meiner Sicht“ und „meiner Meinung nach“ dar. In dem Satz *der Zwischenstand sorgt als eine Art von...* (Satz 2) ist die Präposition *von* überflüssig und das Verb falsch gewählt worden, es müsste „dient als eine Art...“ heißen. In Satz (3) hat die Schülerin anstelle der Präposition „als“ die Präposition *anstatt* gewählt. Auch die Ausdrücke *sich gute Zensuren leisten* und *gute schriftliche Leistungen in der Bewerbung schicken* sind ungewöhnlich. Der Ausdruck *sich hingehören* in Satz (5) stellt eine Wortneuschöpfung dar. Es kann vermutet werden, dass die Schülerin eigentlich ausdrücken wollte, dass ein Lehrergespräch und ein Zwischenzeugnis „absolut“ angebracht sind, „sich gehören“. Insgesamt muss konstatiert werden, dass die vielen Formulierungsbrüche bei dem Gebrauch fester Wendungen⁶ in Kombination mit einer überkomplexen Syntax dazu führen, dass der Text nur eingeschränkt verständlich ist.

Wie die Beispiele 7-10 zeigen, tauchen auch bei den Studierenden noch Schwierigkeiten auf der lexikalischen Ebene auf:

Beispiel 7

Allerdings bin ich dafür, dass zusätzlich zu den Noten *kurze Begründungen erläutert werden sollten*, damit die Notenvergabe für die Schüler transparent wird. (Studierende/r, L2)

Beispiel 8

Ich finde Lucic hat auch Recht, dass Ziffernnoten die Kinder in Gewinner und Verlierer einteilen, jedoch muss *im Auge gehalten werden*, dass die Noten auch dazu führen, dass Kinder lernen. (Studierende/r, L2)

Beispiel 9

Denn bis heute wird eine Elite bevorzugt und unterstützt. Und *Noten hergeleitet mit Einbeziehung des Hintergrundes von Schülern*. (Studierende/r, L2)

Beispiel 10

Durch die Notenvergabe bekommen die Schülerinnen und Schüler *einen Einblick auf ihren Leistungsstand* und können somit gegebenenfalls eine Verbesserung vornehmen. (Studierende/r, L2)

In Beispiel 7 wird anstelle der Kollokation „eine Begründung geben“ die Verbindung „eine Begründung erläutern“ verwendet. Dies lässt sich vielleicht durch die semantische Nähe der Formulierungen „zu den Noten eine Begründung geben“ und „Noten erläutern“ erklären. In Beispiel 8 wird die Wendung „im Auge behalten“ mit einem falschen Verb benutzt (*„im Auge halten“) und ist zudem semantisch unpassend. In den Beispielen 9 und 10 werden falsche Präpositionen verwendet („Noten herleiten *unter* Einbeziehung des Hintergrundes von Schülern“, „einen Einblick *in* ihren Leistungsstand“). Gleichzeitig ist zu erkennen, dass die lexikalischen Abweichungen in einem sprachlichen Kontext auftauchen, der von dem Bemühen um Schriftsprachlichkeit gekennzeichnet ist: In den Beispielen 9 und 10 tauchen die Fehler z.B. beim Gebrauch komplexer Nominalphrasen auf. Aus entwicklungsorientierter Perspektive kann dieser unsichere Gebrauch der Lexik deshalb auch als normaler und notwendiger Schritt oder als „Suchbewegung“ (Margewitsch 2005: 193) auf dem Weg zur Verwendung eines formal und funktional angemessenen Sprachgebrauchs angesehen werden.

⁶ Bei der Benutzung des Begriffs „feste Wendungen“ lehne ich mich an das Begriffsverständnis von Margewitsch (2005) an. Sie versteht darunter „sowohl semantisch feste Wendungen (Phraseologismen im engeren Sinne) als auch durch den Gebrauch verfestigte Wendungen (Routineformeln) und Kollokationen [...]“ (Margewitsch 2005: 186).

4 Diskussion und Ausblick

In der hier vorgestellten Untersuchung konnten keine Hinweise darauf gefunden werden, dass mehrsprachige Schüler/-innen und Studierende aufgrund von anderen sprachlichen Voraussetzungen über eine weniger ausgebildete Kompetenz im konzessiven Argumentieren verfügen als die einsprachige Vergleichsgruppe. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich übrigens auch bei der Untersuchung der Entwicklung der syntaktischen Schreibfähigkeiten, diese werden an anderer Stelle ausführlich erläutert (vgl. Petersen 2012). Ein Einfluss des Faktors „Mehrsprachigkeit“ auf die Schreibkompetenz ließ sich lediglich im Bereich der Lexik beobachten. Die Häufung lexikalischer Abweichungen in den Texten der mehrsprachigen Schüler/-innen und Studierenden deutet darauf hin, dass sich im Bereich des Wortschatzes ein besonderer Unterstützungsbedarf abzeichnet. Diese Annahme deckt sich auch mit den Ergebnissen der DESI-Studie, die mit Bezug auf den Leistungsstand in der 9. Klasse besagen, dass der Kompetenzrückstand im Bereich des Wortschatzes für die Schüler/-innen nicht deutscher Erstsprache – auch bei Kontrolle der sonstigen Lernvoraussetzungen wie Bildungsgang und sozio-ökonomischer Hintergrund – „dramatisch“ ausfällt und zusätzliche Fördermaßnahmen notwendig sind (Klieme 2006: 4). In Bezug auf die hier untersuchte Gruppe müsste diese Hypothese allerdings zunächst anhand eines größeren Korpus und systematischer, als es im Rahmen dieser Studie möglich war, überprüft werden. Dazu würde auch gehören, die Art der lexikalischen Abweichungen in den unterschiedlichen Gruppen differenzierter zu erfassen.

Die in dieser Studie untersuchten Texte wurden in einer quasi-experimentellen Erhebungssituation gewonnen, sodass die Vergleichbarkeit der Texte gewährleistet war. Es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass die Erhebungssituation auch einen Einfluss auf die Performanz der Untersuchungsteilnehmer/-innen und damit auf die Qualität der Texte hatte. Für weitere Untersuchungen wäre es daher angebracht, Textprodukte zu untersuchen, die in authentischen schulischen Schreibsituationen entstanden sind.

Die vermehrten Bemühungen, den Bildungserfolg von mehrsprachigen Schüler/-innen und Studierenden zu erhöhen, sind erfreulich. Allerdings sollte dabei immer bedacht werden, dass es sich in Hinblick auf die sprachlichen Voraussetzungen und den potenziellen Förderbedarf nicht um eine homogene Gruppe handelt. Dass in der Hälfte der Texte aller Altersgruppen keine Gegenargumente thematisiert werden (vgl. 3.2.2), zeigt, dass das konzessive Argumentieren auch noch für Studierende eine Herausforderung darstellt. Von einer Unterstützung beim Erwerb der schriftlichen Argumentationskompetenz in der Schule und in universitären Schreibkursen würden somit sowohl einsprachige als auch mehrsprachige Schüler/-innen und Studierende profitieren.

Literatur

- Augst, Gerhard; Disselhoff, Katrin; Henrich, Alexandra; Pohl, Thorsten (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Augst, Gerhard; Faigel, Peter (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Bernardi, Bianca de; Antolini, Emanuela (1996): Structural Differences in the Production of Written Arguments. *Argumentation* 10, 175-196.
- Cantone, Katja Francesca; Haberzettl, Stefanie (2008): Zielsprache „Schuldeutsch“: Entwicklung eines Sprachdiagnose-Instruments für mehrsprachige Schüler der Sekundarstufe I – ein Werkstattbericht. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 93-113.
- Cantone, Katja Francesca; Haberzettl, Stefanie (2009): „Ich bin dagegen warum sollte man den kein Handy mit nehmen“ – zur Bewertung argumentativer Texte bei Schülern mit Deutsch als

- Zweitsprache. In: Schroeder, Christoph; Schramm, Karen (Hrsg.): *Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann, 43-65.
- Coirier, Pierre; Andriessen, Jerry; Chanquoy, Lucile (1999): From planning to translating: The specificity of argumentative writing. In: Andriessen, Jerry; Coirier, Pierre (Eds.): *Foundations of Argumentative Text Processing*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1-28.
- Feilke, Helmuth (1993): Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozeßorientierter Schreibfähigkeiten. In: *Diskussion Deutsch* 129, 17-34.
- Feilke, Helmuth (2010a): Kontexte und Kompetenzen – am Beispiel schriftlichen Argumentierens. In: Klotz, Peter (Hrsg.): *Kontexte und Texte. Soziokulturelle Konstellationen literalen Handelns*. Tübingen: Narr, 147-167.
- Feilke, Helmuth (2010b): Schriftliches Argumentieren zwischen Nähe und Distanz – am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Ágel, Vilmos; Hennig; Mathilde (Hrsg.): *Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 209-231.
- Feilke, Helmuth (2010c): „Aller guten Dinge sind drei“ – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In: Bons, Iris; Gloning, Thomas; Kaltwasser, Dennis (Hrsg.): *Fest-Platte für Gerd Fritz*. Gießen, 17.05.2010. Online unter http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literalen-prozeduren-und-textroutinen.pdf (30.06.2012).
- Golder, Caroline; Coirier, Pierre (1996): The Production and Recognition of Typological Argumentative Text Markers. *Argumentation* 10, 271-282.
- Gruhn, Mirja; Haberzettl, Stefanie (2011): „Schuldeutsch“ – Entwicklung eines Diagnoseinstruments zur Messung von Textkompetenz. In: Haberzettl, Stefanie; Karakaşoğlu, Yasemin (Hrsg.): *Interkulturelle Schülerförderung auf dem Campus. Erziehungs- und sprachwissenschaftliche Zugänge zu den Effekten eines Förderprojektes für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an der Universität Bremen*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 179-221.
- Grundler, Elke (2010): Argumentieren in der Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, 55-68.
- Hahn, Stefan (2008): Wissenschaftspropädeutik. Der „kompetente“ Umgang mit Fachperspektiven. In: Keuffer, Josef; Kublitz-Kramer, Maria (Hrsg.): *Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen*. Weinheim, Bergstr: Beltz, 157-168.
- Kelly, Gregory J.; Bazerman, Charles (2003): How Students Argue Scientific Claims: A Rhetorical-Semantic Analysis. *Applied Linguistics* 24, 28-55.
- Klieme, Eckhard (2006): *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie*. Frankfurt am Main. Online verfügbar unter http://www.dipf.de/de/pdf-dokumente/projekte-materialien/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf (30.06.2012).
- Leitão, Selma (2003): Evaluating and Selecting Counterarguments: Studies of Children's Rhetorical Awareness. *Written Communication* 20, 269-306.
- Margewitsch, Erika (2005): ‚Falsche‘ Kollokationen und andere Formulierungsschwächen: Spuren auf dem Weg zum guten Stil? In: Feilke, Helmuth; Schmidlin, Regula (Hrsg.): *Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 185-194.
- Petersen, Inger (2012): Entwicklung von Schreibfähigkeiten bei ein- und mehrsprachigen SchülerInnen der Sekundarstufe II und Studierenden. Unveröffentlichte Dissertation. Universität des Saarlandes, Saarbrücken.
- Reisigl, Martin (2006): Argumentation und kausalitätsbezogene Explikation. In: Gruber, Helmut; Rheindorf, Markus; Wetschanow, Karin; Reisigl, Martin; Muntigl, Peter; Czinglar, Christine (Hrsg.): *Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben*. Wien: LIT, 175-204.
- Reisigl, Martin (2007): Probleme des Argumentierens in Seminararbeiten – Eine schreibdidaktische Herausforderung. In: Doleschal, Ursula; Gruber, Helmut (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben abseits des englischen Mainstreams*. Frankfurt am Main, New York: Peter Lang, 253-284.
- Rezat, Sara (2011): Schriftliches Argumentieren. *Didaktik Deutsch* 31, 50-67.

- Steets, Angelika (1999): Schreiben in der Oberstufe – Überlegungen zu einer wissenschaftspropädeutischen Schreibausbildung. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 46, 398-421.
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Vollmer, Helmut Johannes (2011): *Schulsprachliche Kompetenzen: Zentrale Diskursfunktionen*. Unveröffentlichtes Manuskript. Osnabrück, 26.11.2011. Online verfügbar unter <http://www.home.uni-osnabrueck.de/hvollmer/VollmerDF-Kurzdefinitionen.pdf> (30.06.2012).
- Winkler, Iris (2003): *Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wolfe, Christopher R.; Britt, M. Anne; Butler, Jodie A. (2009): Argumentation Schema and the Myside Bias in Written Argumentation. In: *Written Communication* 26, 183-209.

Anhang

Im Rahmen der Schreibaufgabe (Verfassen eines Leserbriefes zum Thema „Noten abschaffen“) eingesetztes Interview

Interview mit der Chefin des Münchner Lehrerverbandes

Alle Noten abschaffen!

Viele Eltern beklagen, dass schon in der Grundschule der Notendruck steigt. Der Bayerische Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV) möchte das Zwischenzeugnis abschaffen und plädiert stattdessen für regelmäßige "Vertrauensgespräche zwischen Lehrern und Eltern". Waltraud Lucic, Vorsitzende des Münchner Bezirksverbandes, geht noch weit darüber hinaus. Im Gespräch mit der Süddeutschen Zeitung bezeichnet sie den Leistungsdruck als "verrückt" und wirft dem Notensystem vor, die Lehrer zu "Aussortierern" zu machen.

SZ: Sie wollen das Zwischenzeugnis abschaffen. Warum nicht alle Zeugnisse?

Lucic: In der Konsequenz müsste man alle Noten abschaffen, ebenso das Sortieren nach der vierten Jahrgangsstufe. Gleichzeitig müssten wir eine längere gemeinsame Schulzeit einführen und eine Pädagogik, die die Schüler zur Selbstständigkeit erzieht. Lehrer sollten Lernbegleiter sein, nicht Aussortierer. Das wäre ideal.

SZ: Glauben Sie denn, Schule funktioniert ganz ohne Bewertung?

Lucic: Es muss schon ein Bewertungssystem geben. Aber es sollte differenzierter und individueller sein. Ziffernnoten halten wir für wenig aussagekräftig, sie teilen Kinder in Gewinner und Verlierer ein. Wir stellen uns stattdessen regelmäßige Gespräche zwischen Eltern und Lehrern vor, in denen deutlich wird, wo die Stärken des Kindes liegen und wo es noch Schwächen hat. Eine Art Lernwegbeschreibung, könnte man sagen.

SZ: Also ein Zeugnis mit Worten statt mit Ziffern?

Lucic: Nein, wir wollen kein herkömmliches Zeugnis. Wir wollen einen pädagogischen Leistungsbegriff, der das Selbstbewusstsein und die sozialen Kompetenzen entwickelt. Die traditionelle Benotung zielt darauf ab auszusortieren. Kinder lernen für Prüfungen, spucken ihr Wissen aus und vergessen es dann wieder. Das ist absurd. [...]

aus : <http://www.sueddeutsche.de/muenchen/kritik-an-zeugnissen-alle-noten-abschaffen-1.484974>.

(30.08.2011)

Interview mit Waltraud Lucic geführt von Christa Eder, © Süddeutsche Zeitung, 17.05.2010