

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und  
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>  
12. Jahrgang 2006 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Astrid Neumann*

**SCHREIBKOMPETENZ  
HAMBURGER SCHÜLERINNEN  
UND SCHÜLER IN DER 11.  
KLASSE**

**Ergebnisse aus LAU 11 und ULME  
I**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 12. H. 21. S. 20-43.

---

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.  
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Astrid Neumann

## SCHREIBKOMPETENZ HAMBURGER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER IN DER 11. KLASSE. ERGEBNISSE AUS LAU 11 UND ULME I

### 1. Forschungsstand zur Schreibfähigkeit

Die internationale und auch die deutsche Schreibforschung haben sich in den letzten Jahrzehnten vor allem auf die Erforschung der Schreibentwicklung der Probanden und des zu Grunde liegenden Schreibprozesses konzentriert (vgl. Merz-Grötsch 2005<sup>2</sup>; Feilke 2003; Böttcher & Becker-Mrotzek 2003). Dabei wurden jeweils Modelle entwickelt und immer weiter ausdifferenziert, die Orientierungsrahmen für didaktische Implikationen liefern sollten bzw. konnten. So sind grundlegende Modelle für die Schreibentwicklung z. B. von Bereiter (1980), Scardamalia & Bereiter (1987), Augst & Feilke (1989) und Becker-Mrotzek (1997) und für die Schreibprozess- und Revisionsforschung von Hayes und Flower (1980), De-Beaugrande (1984), Baurmann und Ludwig (1984) und Fix und Melenk (2002) vorgelegt worden. Diese Grundlagenmodelle beschäftigen sich mit generellen (Entwicklungs-) Prozessen zum/des kompetenten Schreiber/s und beschreiben diese in Stufen bzw. Phasen. Deren Vorhandensein wird in der realen schulischen Situation nur partiell und dann meist nur an relativ kleinen Stichproben geprüft. Eine statistische Absicherung dieser Kategorien wäre für die Schreibforschung von großer Bedeutung, da so schulische Leistungen empirisch fundiert den theoretischen Modellen zugeordnet und daraus weitere Maßnahmen zur Ausbildung dieser Fähigkeiten abgeleitet werden könnten.

In den Hamburger LAU-Untersuchungen (Lehmann et. al. 1997, 1999, 2002, 2004, 2005)<sup>1</sup> sind verschiedene Aspekte als Lernstände der Schreibfähigkeiten jeweils an einer Stichprobe der gesamten Alterskohorte untersucht worden. Dabei wurden in Klasse 5 freie Schreiben zu Bildimpulsen gestaltet, in Klasse 7 wurde auf diese Komponente aus testökonomischen Gründen verzichtet, in Klassenstufe 9 war ein Reklamationsschreiben zu verfassen und in Klassenstufe 11 erhielten die Probanden die Aufgabe, einen bzw. zwei Text(e) zu den folgenden Schreibenanlässen, deren Grundsituation durch einen Zeitungsausschnitt vorgestellt wurde, zu formulieren:

1. einen formal korrekten Beschwerdebrief an den Jugendausschuss einer Gemeinde anlässlich der Schließung eines Jugendclubs und

---

<sup>1</sup> Die Untersuchungen zu Aspekten der Lernausgangslage und der Lernentwicklung sind eine Längsschnittstudie, die seit 1996 nahezu alle Hamburger Schülerinnen und Schüler der damaligen fünften Jahrgangsstufe im Abstand von zwei Jahren in Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache (Englisch) erfasste. Im Schuljahr 2002/2003 wurden in der Klassenstufe 11 Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Oberstufe (LAU 11) und in der beruflichen Ausbildung (ULME I: Untersuchungen der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung) getestet.

2. einen persönlich gehaltenen Antwortbrief eines Mitglieds des Jugendausschusses an einen Jugendlichen als Reaktion auf diese Beschwerde.<sup>2</sup>

Es ist bewusst diese genrespezifische Einschränkung auf zwei Briefformate gewählt worden, um besser Vergleiche zwischen den beiden Produkten ziehen zu können. In der folgenden Darstellung werden ausschließlich Ergebnisse dieser letzten LAU-Untersuchung berichtet.

## 2. Datenbasis

Die Hamburger Schülerinnen und Schüler, die an der LAU 11 bzw. ULME I-Untersuchung teilgenommen haben, wurden zu Beginn des Schul- bzw. Ausbildungsjahres 2002/2003 getestet. An der Teilstudie Textproduktion haben insgesamt 3.517 Probanden teilgenommen, 1.539 Schülerinnen und Schüler bearbeiteten dabei nur die erste Aufgabenstellung, 1.978 Probanden mussten beide Testaufgaben bewältigen. Für den Beschwerdebrief (Text 1) mussten 1,4% der Texte von der Auswertung ausgeschlossen werden, da 0,3% aller Aufgabenstellungen gar nicht bearbeitet wurden und 1,1% dieser Texte nicht-valide Bearbeitungen<sup>3</sup> der Aufgabe darstellen. Für die Antwortschreiben (Text 2) galt dies für insgesamt 0,3% aller Aufgaben, wobei diese mit 6 Ausnahmen lediglich auf nicht valide Texte zurückzuführen sind. Die Bearbeitungsquote liegt also bei den zweiten Schreiben höher, was in der Stichprobe<sup>4</sup>, aber auch der Aufgabenstellung begründet sein kann. Die Ausfallquoten sind insgesamt sehr gering, was auf eine gute Testmotivation verweist.

## 3. Kodierung

Wenn über Leistungen von Schreibenden und über Leistungsverteilungen in einzelnen Teilkompetenzen berichtet wird, muss eine ausreichende Qualität der Aufsatzbewertung gewährleistet sein. Für produktive offene Testformen ist eine standardisierte Kodierung deutlich schwieriger zu bewerkstelligen als für geschlossene Aufgabenformate. Angestrebt wird dabei auch bei der Aufsatzbewertung eine Optimierung der drei Testgütekriterien: Objektivität, Reliabilität und Validität. Dazu ist in LAU 11 und ULME I in Anlehnung an das Vorgehen in der DESI-Studie (Harsch/Neumann/Lehmann/Schröder 2006) unter fachdidaktischer Expertise ein kombiniertes Auswertungsverfahren<sup>5</sup> aus holistischem Urteil einzelner textueller

---

<sup>2</sup> Aus Gründen des Schutzes des Aufgabenmaterials für die Verankerung mit weiteren Untersuchungen muss hier auf eine genaue Abbildung des Testmaterials verzichtet werden.

<sup>3</sup> Die Probanden schrieben in diesem Fall zu anderen Themen oder gaben Kommentare an die Testleitung und das Auswertungsteam ab.

<sup>4</sup> Der zweite Brief wurde nur von denjenigen Probanden bearbeitet, die die Testform für das Gymnasium und die Realschule erhielten.

<sup>5</sup> Ein solches wird in der neueren Aufsatzforschung wie bei Lehmann (1990), Nussbaumer (1991) und Fix (2000) bzw. Fix und Melenk (2002) präferiert.

Kategorien<sup>6</sup> und detailliertem Erfassen spezifischer inhaltlicher Kriterien<sup>7</sup> entwickelt und angewendet worden, das somit eine normative Setzung für die Qualität dieser Briefformate, z. T. in Anlehnung an die DIN-Norm, darstellte. Den genauen Überblick über die einzelnen Variablen zu inhaltlichen, formellen und sprachlich-textuellen Merkmalen zeigt Tab. 1:

Tab. 1: Elemente der Beurteilung in LAU11 / ULMEI

	Formale Elemente (dichotom)*	Inhaltselemente (dichotom)*	sprachlich-textuelle Merkmale (fünfstufige Ratingskalen)**
Text 1	22	22	2
Text 2	10	31	5
textübergreifend	-	-	3

\* „0“ = Merkmal nicht vorhanden, „1“ = Merkmal vorhanden

\*\* Entgegengesetzt zur schulischen Benotung ist „1“ die schlechteste und „5“ die beste Bewertung.<sup>8</sup>

Zusätzlich zu den in Tab. 1 dargestellten Variablen wurden vor der Einzelkodierung die Erfüllung der Anforderungen an die geforderte Textsorte sowie ein Globalurteil erfasst. Die Vorteile dieses mehrperspektivischen Auswertungsrasters liegen darin, dass sowohl inhaltliche als auch sprachliche Aspekte objektiv erfasst werden können.

Trotz allem bleiben, wie Hartmann und Lehmann (1987), Weigle, S. C. (1998), Masters und Wright (1997), Fix und Melenk (2002) und Kondo-Brown (2002) zeigen, aus Gründen der subjektiven Textrezeption raterspezifische Einflüsse in der Bewertung einzelner Kategorien erhalten, die durch neuere statistische Verfahren der IRT-Skalierung als spezifische Bewertungsaspekte berücksichtigt werden können.<sup>9</sup>

Für die Beurteilung der 5.495 Texte standen von März bis Juli 2003 insgesamt 20 Rater zur Verfügung. Aus testökonomischen Gründen ist nur etwa die Hälfte aller Aufsätze im Doppel-Blind-Verfahren von zwei geschulten Ratern bewertet worden. Dabei ist ein *schulartübergreifendes* Verfahren realisiert worden, sodass sich wäh-

<sup>6</sup> Vgl. dazu Grzesik/Fischer (1984), aber auch Lehmann (1990), die Vorteile im holistischen Bewertungsverfahren erkennen, wenn geschulte Beurteiler auf einen einheitlichen Bewertungsmaßstab zurückgreifen.

<sup>7</sup> Vgl. dazu Beck (1979) und Hofen (1980), die Vorteile für das Auszählen klarer inhaltlicher Merkmale nachgewiesen haben.

<sup>8</sup> „1“ = kommunikationsstörende Ausführung; „2“ = kommunikationsbelastende Ausführung; „3“ = Ausführung ermöglicht Kommunikation, allerdings ist die Ausführung noch fehlerhaft; „4“ = kommunikationsfördernde Ausführung mit wenigen leichten Inkonsistenzen; „5“ = kommunikationsfördernde, fehlerfreie Ausführung.

<sup>9</sup> Das Vorgehen, Raterspezifika in der Skalierung mit Partial-Credit-Modellen zu berücksichtigen, wird detailliert in Neumann (2006a) beschrieben.

rend des Kodierprozesses keine *schulartspezifischen* Beurteilungsmuster herausbilden konnten.

Insgesamt wurden im Beschwerdebrief 96,5% der dichotomen Items mit formalen und 87,9% der Items mit inhaltlichen Anforderungen von beiden Ratern übereinstimmend bewertet, für den persönlich gehaltenen Antwortbrief gilt dies für 93,9% bzw. 89,4%. Bei genauerer Betrachtung der einzelnen zu bewertenden Merkmale fällt auf, dass diejenigen, die sich auf eine singuläre Einzelangabe (Bsp. Datum) beziehen oder die gesellschaftlich deutlicher normiert sind (eventuell sogar wie bei den Geschäftsbriefen DIN-Norm) übereinstimmender von beiden Ratern beurteilt werden. Bei den inhaltlichen Merkmalen sind es hingegen vor allem diejenigen, die eine persönliche Einschätzung, Haltung oder Stellungnahme des Schreibenden ausdrücken, bei denen die Übereinstimmungen partiell in einen nicht mehr akzeptablen Bereich von unter 80% Übereinstimmung fallen. Hier zeigen sich die o. g. in der Textrezeption begründeten Differenzierungen in der Beurteilung. Diese spiegeln sich auch in den Ergebnissen des Bewertungsprozesses der sprachlich-textuellen Ratingskalen.

Tab. 2 Prozentuale Übereinstimmungen bei der Bewertung der sprachlich-textuellen Merkmale

Skalen	Inhalte	Differenzen in Prozent um Stufen				
		0	1	2	3	4
genrespezifische Textgestaltung	Textaufbau und Ausdruck Text 1	45,1	46,4	7,9	0,7	0,0
	Textaufbau und Ausdruck Text 2	43,9	45,5	8,9	1,6	0,3
diskursive Qualität	Perspektivenübernahme, Argumentationsführung, persönliche Stellungnahme Text 2 - dreistufig	55,7	41,7	2,6	/	/
Sprachsystematik	Rechtschreibung, Grammatik, Satzkonstruktion textübergreifend	39,8	44,0	13,9	3,8	0,2

(fünfstufige Ratingskalen) in LAU 11 / ULME I

Die Beurteilungen zeigen, wie Tab. 2 zu entnehmen ist, zwar relativ hohe Übereinstimmungen (90,5% aller Bewertungen sind identisch oder mit maximal einer Stufe Abweichung), es gibt aber zwischen den Variablengruppen beträchtliche Abweichungen. Während genrespezifische Gestaltungselemente wie Textaufbau und Ausdruck in beiden Texten relativ einheitlich bewertet wurden, gilt dies für die sprachsystematischen Merkmale Rechtschreibung, Grammatik und Satzkonstruktion nur begrenzt: Immerhin weisen etwa 18% aller Bewertungen einen Unterschied von zwei oder mehr Bewertungsstufen auf. Dies ist auf die Art der Bewertung zurückzuführen: Beurteilt wurde nicht die Anzahl der Fehler, sondern die Funktionalität der Kategorien in der kommunikativen Situation, wobei die „Schwere“ von Fehlern von den Ratern offenbar verschieden wahrgenommen wird. Eine Besonderheit stellen die subjektiv beeinflussten Ratings der diskursiven Qualität Perspektivübernahme, Argumentationsführung und persönliche Stellungnahme dar, bei denen sich schon beim Kodierprozess herausstellte, dass eine feinere Differenzierung als 1 = „keine Perspektivübernahme/Argumentationsführung/Stellungnahme“, 2 = „schwache bzw.

widersprüchliche PÜ/ARG/ST“ und 3 = „eindeutige bzw. vollständige PÜ/ARG/ST“ zu stark von spezifischen Erwartungshaltungen beeinflusst ist. Aus diesem Grund wurde die ursprünglich fünfstufige Skala in eine dreistufige überführt.

Es wird in diesen Analysen deutlich, dass trotz eines intensiven Schulungsprozesses mit vielen Beispieltexten die raterspezifischen Vorstellungen den Kodierprozess bei allen Variablen überlagern, sodass statistische Korrekturverfahren, wie sie mit den probabilistischen Verfahren, so genannten IRT-Modellen (IRT = Item Response Theorie), zur Verfügung stehen, angewendet werden müssen.<sup>10</sup>

#### 4. Methode: Skalenbildung

Um Aussagen über spezifische Leistungsprofile im Schreiben der Hamburger Elftklässler und Berufsschüler tätigen zu können, sind die erfassten Daten mittels IRT-Modellen zu Skalen zusammengefasst worden. In Anlehnung an das Vorgehen in der DESI-Studie (Neumann & Lehmann 2006) wurden dabei die inhaltlichen und formellen Merkmale beider Texte mit Hilfe des dichotomen Rasch-Modells zu jeweils einer Gesamtskala „Inhaltliche und formelle Merkmale“ verrechnet, während alle Ratingskalen mit Hilfe des Partial-Credit-Modells unter Berücksichtigung raterspezifischer Aspekte zu genrespezifischen, diskursiv-qualitativen und sprachsystematischen Skalen zusammengefasst wurden. Es stehen zur Auswertung damit folgende IRT-Skalen zur Verfügung:

- „Inhaltliche und formelle Merkmale“ (Text 1),
- „genrespezifische Aufgabenlösung“ (Text 1),
- „Inhaltliche und formelle Merkmale“ (Text 2),
- „genrespezifische Aufgabenlösung“ (Text 2),
- „diskursive Qualität“ (Text 2),
- „Sprachsystematik“ (aufgabenübergreifend).

<sup>10</sup> Die nachweisbar geringen raterspezifischen Abweichungen in der Beurteilung der Schülerleistungen werden dabei bei der Berechnung der wahren Schülerfähigkeitswerte korrigiert, indem der Summenwert der zwei voneinander unabhängigen Urteile hinsichtlich der subjektiven Zuschreibungen durch die jeweiligen Bewerter korrigiert wird. Exemplarisch ist dies in der folgenden Tabelle dargestellt, Genaueres ist nachzulesen in Neumann (2006a).

Korrektur der Bewertungen nach allgemeiner Raterstrenge /-milde

	Reale Leistung	Rater x	Rater y	Bewertung vor Korrektur (manifest)	Korrektur der Bewertung (latent)
Schüler a	mittlere bis schlechte Leistung	mild	mild	gut	nach unten
Schüler b	mittlere Leistung	mild	streng	durchschnittlich	keine
Schüler c	mittlere bis gute Leistung	streng	streng	schlecht	nach oben

## 5. Ergebnisse – Spezifische Itemschwierigkeiten innerhalb der Skalen und Schülerleistungen

Allgemein lässt sich für beide Texte ein differentes Bild hinsichtlich der richtigen Wahl der Textsorten zeigen: Während es den Schreibenden in der elften Jahrgangsstufe gelingt, einen richtigen Beschwerdebrief an den Gemeinderat zu schreiben (lediglich 1% der Schreibenden wählen eine andere Textsorte), fiel es ihnen überdurchschnittlich schwer, das persönlich gehaltene Antwortschreiben aus der Sicht eines/r gleichaltrigen Mitschülers/in in der richtigen Form zu verfassen: 14% wählten hier eine andere Form, die meist als offizielles Schreiben fungierte.

Für die einzelnen gebildeten Skalen lassen sich Aussagen darüber treffen, welche der erforderlichen Teilfähigkeiten in dem jeweils untersuchten Bereich den Schreibenden besonders leicht, welche ihnen besonders schwer fielen, und darüber, was von Hamburger Schülerinnen und Schülern dieser Altersstufe durchschnittlich erwartet werden kann.

### 5.1 Inhaltliche und formelle Merkmale

Für beide Texte konnten für die inhaltlichen und formellen Merkmale separate eindimensionale Rasch-Skalen berechnet werden, die Aussagen über die von den Schreibenden verwendeten Informationen unter der jeweils spezifischen Aufgabenstellung zulassen. Dies soll im Folgenden erst für die 3.517 Beschwerdebriefe anhand von Abb. 1 erläutert werden, bevor die darauf Bezug nehmenden 1.539 Antwortschreiben analysiert und in Abb. 2 vorgestellt werden.<sup>11</sup>

Anhand von Abb. 1 lässt sich zeigen, dass es den Hamburger Schülern relativ leicht fällt, allgemeine Normen eines Beschwerdebriefes wie eine Anrede, Briefeinleitung, eine allgemeine Forderung und einen Briefabschluss zu erfüllen. Schwieriger dagegen erweisen sich konkrete formelle Anforderungen, wie das Nennen eines Empfängers oder eine Datumsangabe, aber auch erste konkrete naheliegende Forderungen wie die auf Wiedereröffnung des Clubs. Alternative Forderungen wie eine Neugründung oder der Einbezug der Jugendlichen in die Entscheidungen dagegen erweisen sich als ausgesprochen schwer vorstellbar für die Hamburger Elftklässler. Darüber hinaus liegt in diesem Schwierigkeitsbereich auch der genaue Bezug auf das auslösende Geschehen zur Orientierung für den Empfänger (Erscheinungsdatum der Nachricht, Verursacher der Schließung). Im Gegensatz zu den Neuntklässlern der DESI-Untersuchung<sup>12</sup> (Neumann 2006b) ist diesen Schülern aber klar, dass vor der

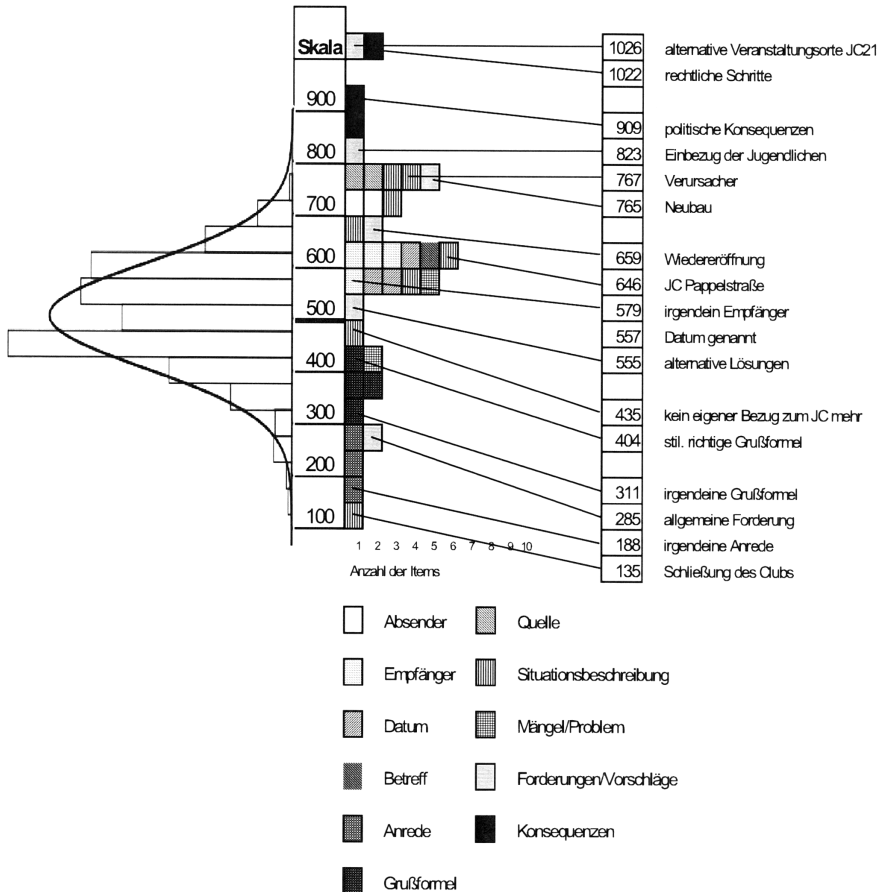
---

<sup>11</sup> Beide Skalen sind auf eine Metrik mit einem Mittelwert von 500 und einer Standardabweichung von 100 transformiert worden. Items, die eine Schwierigkeit <500 aufweisen, sind relativ gesehen leichter zu erfüllen gewesen, diejenigen mit einer Schwierigkeit >500 schwerer.

<sup>12</sup> Die Studie *Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International* ist eine von der KMK in Auftrag gegebene Längsschnittuntersuchung innerhalb der 9. Klasse, in der im Teilmodul Textproduktion die erste Aufgabe getestet wurde.

Ankündigung von Konsequenzen (politische Konsequenzen; rechtliche Schritte)  
Forderungen an den Empfänger gestellt werden müssen.

Abb. 1: Itemschwierigkeiten der Skala „Inhaltliche und formelle Merkmale“ und Leistungsverteilung der Schülerinnen und Schüler (Text 1)



Mit einer nominellen Unterteilung der Skala in vier inhaltlich beschreibbare Abschnitte lassen sich Aussagen über die erreichten Leistungen der Hamburger Schüler treffen.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> In den weiteren Darstellungen wird ein Kompetenzmodell des Schreibens zu Grunde gelegt, das nicht direkt an die von Piaget und Kohlberg in der Kognitions- bzw. Moralpsychologie entwickelten streng hierarchischen Stufenmodelle anschließt, sondern „Sprünge“ und „Auslassungen“ einzelner Stufen und vor allem ungleichmäßige Entwicklungen in einzelnen Teilbereichen zulässt. „Forschungsmethodisch bleibt bei allen Analysen und Interpretationen zu bedenken, dass Aufsätze hier im Sinne von psychologischen Kompe-



Dabei müssen auf dem niedrigsten Niveau (200 Punkte  $< N1 < 460$  Punkte) die Anforderungen an einen Brief im Allgemeinen bewältigt werden (Anrede, thematische Einführung, allgemeine Forderungen, Briefabschluss). Dies erfüllen in dieser Stichprobe 34,0% (eigentlich: 99,7%; aber diese 34% kommen über diese Stufe nicht hinaus) der Probanden, wobei 0,3% (12 Probanden) nicht einmal diese Anforderungen mit 65%-iger Wahrscheinlichkeit erreichen und damit keinen funktionalen Brief im Sinne der Aufgabenstellung verfassen können.

Das zweite Niveau (460 Punkte  $< N2 < 670$  Punkte) ist gekennzeichnet durch allgemeine formelle Anforderungen an einen Beschwerdebrief (Empfängeradresse, korrekte Datumsangabe, Betreffzeile) und konkrete nahe liegende Forderungen (Wiedereröffnung). Mit hinreichender Wahrscheinlichkeit schreiben 62,5% der Hamburger Schüler auf diesem Niveau. Das heißt, sie sind in der Lage, einen funktionalen Beschwerdebrief in der richtigen Form zu verfassen, den sie inhaltlich mit elementaren Informationen für den Empfänger und nahe liegenden (s.o.) Forderungen füllen.

Auf dem dritten Niveau (670 Punkte  $< N3 < 910$  Punkte) sind die Schreibenden in der Lage, eine genaue Orientierung des Empfängers durch konkrete Bezüge zum auslösenden Geschehen zu sichern, ferner liegende Alternativforderungen aufzustellen und sich in den Lösungsprozess selbst einzubringen, auch unter Androhung von entsprechenden politischen Konsequenzen. Diese anspruchsvollere inhaltliche Füllung, die eine problemorientierte „Diskussion“ mit dem Empfänger auslösen kann, bewältigen 3,1% der Hamburger Schüler mit ausreichender Sicherheit. Hier ist zu erwarten, dass ihr Engagement Reaktionen bei der entsprechenden Stelle auslösen wird.

Das höchste beschreibbare Niveau ( $N4 > 910$ ) mit alternativen Veranstaltungsangeboten und eventuellen rechtlichen Konsequenzen wird von keinem Schreibenden mit hinreichender Wahrscheinlichkeit mehr erreicht. Es setzt jedoch auch eine umfassende Kenntnis von gesellschaftlichen Möglichkeiten und Grenzen in der entsprechenden Situation bei den Schülern voraus, die in der Testsituation nicht zu erwarten war.

Zusammenfassend zeigt sich für den ersten Text, dass zwei Drittel der getesteten Hamburger Schüler der Jahrgangsstufe 11 das Textmuster Beschwerdebrief mit hinreichender Sicherheit beherrschen und dies funktional zur Kommunikation einsetzen können. Allerdings ist nur in etwa 3% der Fälle eine Reaktion auf die Schreiben mit höchster Wahrscheinlichkeit erwartbar, da es diesen Schülern gelingt, sich in den Lösungsprozess einzubringen und entsprechend zwingende Rahmenbedingungen zur Erfüllung der Forderungen für den Empfänger zu setzen.

Eine Schreibförderung benötigen hingegen die 34,3% der Schüler auf und unter  $N1$ , denen es mit ihren Schreiben nicht gelingen wird, etwas zu erreichen, weil sie den

---

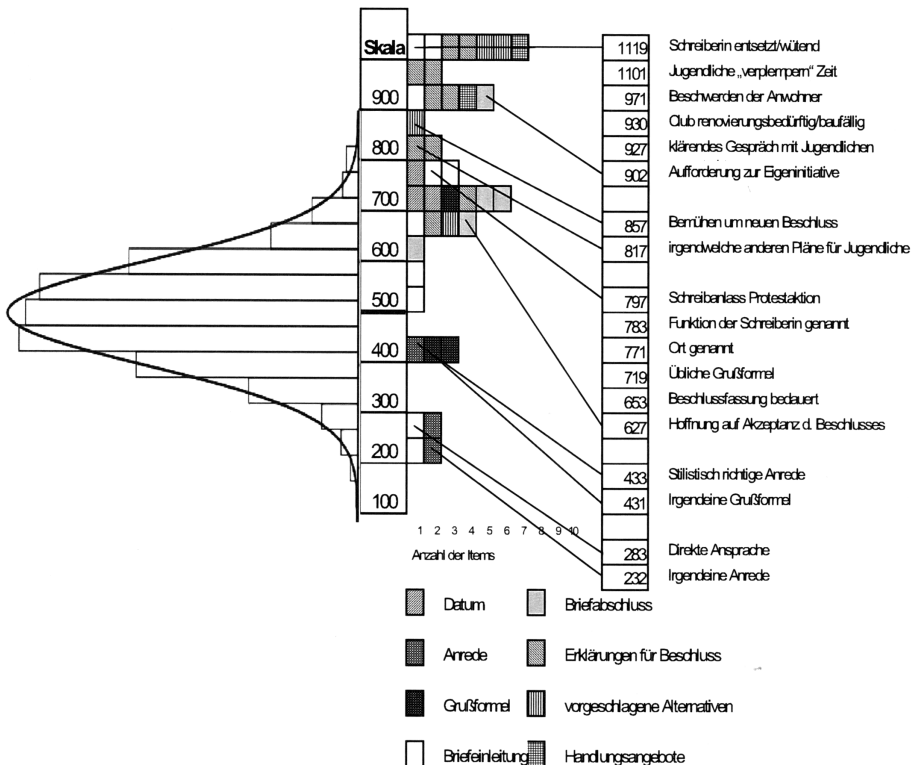
tenz-Performanz-Modellen [...] als Aktualisierungsformen einer bestimmten Schreibfähigkeit verstanden werden, wobei angenommen wird, dass aus vorhandenen Ergebnissen etwas über eine dahinter liegende Schreibkompetenz geschlossen werden kann. Bei fehlerhaftem Schreiben ist die Beurteilung der Kompetenz schwieriger.“ (Neumann, 2006a)

Empfänger weder ausreichend über ihren Schreibenanlass noch über ihr Schreibziel informieren.

Vergleichend dazu soll jetzt anhand von Abb. 2 gezeigt werden, wie sich diese Fähigkeiten in dem zweiten Schreiben dokumentieren. Es sei an dieser Stelle noch einmal daran erinnert, dass dieser Text nur von den Schülerinnen und Schülern geschrieben werden musste, die die gymnasiale oder die Realschultestform bearbeitet hatten, erwartungsgemäß also von den erwartbar besseren Schreibern. Es lässt sich bei nominell parallelen Niveaubstufungen auch zeigen, dass der Anteil der auf bzw. unter Niveau 1 schreibenden Schüler gesunken ist.

Für die Beschreibung der Niveaustufen soll auch hier die grafische Darstellung der spezifischen Itemschwierigkeiten und der Leistungsverteilung der Probanden (Abb. 2) herangezogen werden.

Abb. 2: Itemschwierigkeiten der Skala „Inhaltliche und formelle Merkmale“ und Leistungsverteilung der Schülerinnen und Schüler (Text 2)



Auch in diesem Schreiben sind auf Niveau 1 ( $200 < N1 < 450$ ) Briefnormen zu erfüllen (Anrede, Ansprache, Abschied mit Namen), diese sind hier auch stilistisch richtig auszuführen. Die *richtige Form* eines persönlichen Briefes stellt damit keine weitere Schwierigkeit mehr für die Schreibenden dar. 20,5% der Probanden bewälti-

gen nur dieses elementare Niveau mit ausreichender Sicherheit, 1,1% nicht einmal dieses.

Auf Niveau 2 ( $450 < N2 < 670$ ) werden vor allem der Schreibenanlass und damit die Briefeinleitung und emotionale Aspekte des persönlichen Schreibens (Bedauern, Hoffen auf Akzeptanz) sowie ein angemessener Briefabschluss (Hoffnung auf Lösung) mit hinreichender Sicherheit beherrscht. So spiegeln sich auch hier wieder spezifische Anforderungen an die Textsorte (persönliches Schreiben). 77,1% der Probanden erfüllen diese Anforderungen.

Auf dem dritten Niveau ( $670 \text{ Punkte} < N3 < 900 \text{ Punkte}$ ) sind die Schreibenden darüber hinaus in der Lage, persönliche Schreiben zur Informationsvermittlung zu nutzen und sie funktional in der Kommunikation einzusetzen. Hier werden Informationen zum Anlass des Schreibens angeführt, aber auch die eigene Position wird erläutert. Insgesamt sind nur noch 1,3% der Schreibenden in der Lage, das persönliche Schreiben in dieser Weise informativ zu gestalten.

Das höchste beschreibbare Niveau ( $N4 > 900$ ) mit Begründungen für die Schließung und vorgeschlagenen Alternativen wird auch hier von keinem Schreibenden mit hinreichender Sicherheit erreicht. Die Schreibenden nutzen persönliche Briefe eher zur Aufrechterhaltung bzw. Wiederherstellung sozialer Beziehungen als zur problemlösenden Kommunikation. Damit sind sie auch in Klassenstufe 11 noch nicht in der Lage, den „zweigeteilten Problemraum“ (Scardamalia & Bereiter 1987) einer Argumentation, wie sie hier gefordert war, hinsichtlich seiner inhaltlichen Folgerichtigkeit, Relevanz und Haltbarkeit von Argumenten und der Notwendigkeit, den Leser rhetorisch zu gewinnen und zu überzeugen, integrativ zu bewältigen.

Zusammenfassend zeigen sich auch für den zweiten Text ein hoher Grad der Beherrschung und kommunikativen Einsetzbarkeit der persönlichen Briefe: Etwa vier Fünftel der getesteten Hamburger Realschüler und Gymnasiasten sind dazu in der Lage. Allerdings sind davon nur in etwa 1,3% der von ihnen verfassten Briefe inhaltlich so gefüllt, dass eine argumentativ fundierte Auseinandersetzung mit der Problematik erfolgt. Sorge bereitet auf der anderen Seite das Fünftel der Schreibenden, die durch ihren Brief nicht einmal eine emotionale Bindung zum persönlich bekannten Empfänger mit ausreichender Sicherheit herstellen können. Hier scheint eine integrative Vermittlung von Schreibzielen und deren Verwirklichung dringend geboten.

## 5.2 Sprachlich-textuelle Merkmale

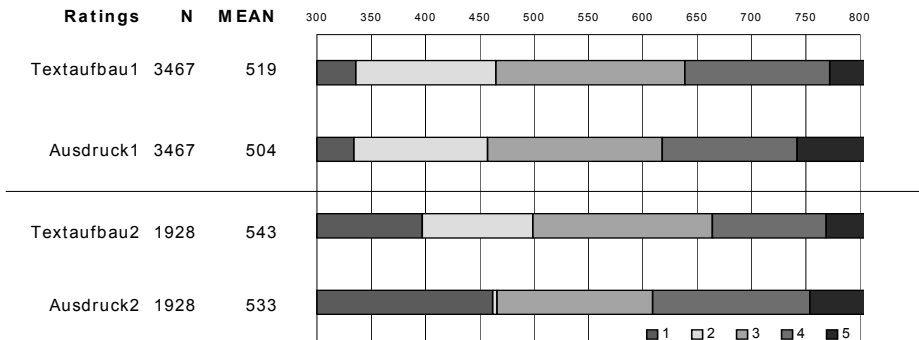
Neben den inhaltlichen und formalen Anforderungen an Texte ist für deren Gelingen in realen Handlungszusammenhängen auch die sprachlich-textuelle Umsetzung Ausschlag gebend. Daher wird diese in einem nächsten Schritt für beide Texte analysiert.

### 5.2.1 Genrespezifische Aufgabenlösung

Spezifika der Textsorte spiegeln sich im Aufbau der Texte und der Wahl der sprachlichen Ausdrucksmittel wider. Für beide Texte sind diese Merkmale auf fünf-

stufigen Ratingskalen erfasst und, wie oben berichtet, unter Berücksichtigung der rater-spezifischen Bewertungstendenzen zu jeweils einer gemeinsamen Skala „Genre-spezifische Aufgabenlösung“ zusammengefasst worden. Die folgende Grafik (Abb. 3) zeigt die Einflüsse der einzelnen Ratings innerhalb der Skala, wobei oberhalb des Strichs die Skala für den ersten, unterhalb des Strichs die Skala für den zweiten Text dargestellt wurde. Die Ergebnisse beider Skalen sind zur besseren Vergleichbarkeit in einer Grafik zusammengefasst.

Abb. 3: Mittelwerte und Lage der Kategorienübergänge innerhalb der Skalen „Genre-spezifische Aufgabenlösung“ für Text 1 und Text 2<sup>14</sup>



In beiden Texten stellt der Textaufbau für die Schreibenden durchschnittlich schwerer zu bewältigende Anforderungen als der Ausdruck (519 bzw. 543 Punkte vs. 504 bzw. 533 Punkte), wobei in den persönlichen Schreiben die Erwartungen noch schwerer zu erfüllen sind als in den offiziellen. Augenscheinlich ist es so, dass die Komponenten Textaufbau und Ausdruck bei den offiziellen Schreiben ähnlicher sind als in den persönlichen Briefen. Die persönlich gehaltenen Schreiben sind häufig von Formen der mündlichen Kommunikation stark überlagert, sodass sprachliche Formulierungen und Formen der inhaltlichen Reihung weniger den schriftsprachlichen Anforderungen entsprechen, als dies in den offiziellen Schreiben der Fall ist. Den Probanden sind bei dieser Textsorte die gesellschaftlichen Anforderungen klarer als in den subjektiv gefärbten Schreiben. Diese Annahme wird durch die Tatsache gestützt, dass gerade im unteren Leistungsbereich ein schriftsprachlicher Ausdruck als relativ schwer eingestuft wird (Übergang 1/2 und der sehr schmale Bereich der Kategorie „2“). Diese Unterschiede zeigen sich nicht nur in den spezifischen Schwierigkeiten der Übergänge von einer Bewertungsstufe zur anderen, wie sie in Abb. 3 dargestellt sind, sondern auch an den Verteilungen auf die drei gebildeten Niveaustufen (siehe Tab. 3).

<sup>14</sup> Zur Erläuterung der Abbildung: Je größer der allgemeine Mittelwert (MEAN) einer Kategorie ist, desto schwieriger ist sie für die Schreibenden zu bewältigen. Gleiches gilt für die Kategorienübergänge: Je größer diese sind (je weiter rechts sie in der Grafik liegen), desto schwerer ist die nächstbessere Kategorie zu erreichen.

Tab. 3: Niveaus der Skalen „Genrespezifische Aufgabenlösung“ und prozentuale Verteilung der Probanden auf die Niveaus in Text 1 und Text 2

Niveau	Beschreibung	prozentuale Verteilung	
		Text 1	Text 2
N3	konsequent logisch aufgebauter Text und sprachlich angemessener Ausdruck (eventuell Inkonsistenzen)	10,4	7,6
Bsp. Text 1 43707	<p>Sehr geehrte Damen und Herren,</p> <p>ich habe mit Erschrecken festgestellt, daß Sie beschlossen haben, den Jugendclub in der Pappelstraße endgültig zu schließen. Dieser Club war für mich und die gesamte Jugend unserer Gemeinde immer von sehr großer Bedeutung, da er uns die Möglichkeit gab, unsere sozialen Kontakte, auch außerhalb der Schule wahrzunehmen.</p> <p>Es ist – meine Meinung nach – Aufgabe der Gemeinde, einen solchen Treffpunkt zur Verfügung zu stellen, da der Jugendarbeit allgemein auch eine zentrale Bedeutung zukommen sollte.</p> <p>Bei einer Gegenüberstellung der Interessen des Jugend- und des Bauausschusses sollten die Interessen der Jugend besonders wahrgenommen werden, die sie in der Gemeinde mit Sicherheit nicht so viel Einfluss erzielen kann wie eine Einzelhandelskette.</p> <p>Ich fordere also, daß hier das Interesse der Jugend unserer Gemeinde deutlich über das das Einzelhandelskette gestellt wird, da ich eine weitere Filiale in unserem Ort als überflüssig erachte und einen Treffpunkt für die Jugend hingegen als dringend notwendig ansehe.</p>		
Bsp. Text 2 45542	<p>Liebe Freundinnen und Freunde,</p> <p>aufgrund mehrerer Beschwerdebriefe betreffend der Schließung des Jugendclubs möchte ich mich nun schriftlich an Euch wenden um Euch die Gründe für diesen Entschluss zu nennen.</p> <p>Es ist leider so, dass unsere Gemeinde im Moment nicht besonders viel Geld hat und deshalb auf jede Veränderung, die Geld einbringt angewiesen ist – auch wenn das bedeutet den Jugendclub zu schließen.</p> <p>Glaubt mir, ich bin nicht glücklich über diese Situation, aber es gibt im Moment leider wenig Alternativen.</p> <p>Ich kann Euch aber versprechen, dass sobald wieder genügend Geld vorhanden ist, ein neuer Jugendclub errichtet wird (das war meine Voraussetzung für die Zustimmung zur Schließung des Clubs in der Pappelstraße)</p> <p>Also habt Geduld; der neue Jugendclub wird mit Sicherheit noch viel schöner als der alte.</p> <p>Macht's gut, Eure „KIRREI“</p>		
N2	meist logisch aufgebauter Text mit eventuell sich widersprechenden Aussagen und sprachlich im Wesentlichen angemessener Ausdruck	55,2	45,6
Bsp. Text 1 37135	<p>An den Rat der Gemeinde Neuendüppel 37001 Neuendüppel Postfach 105 Betreff: Schließung des Jugendclubs</p> <p>Sehr geehrte Damen und Herren des Jugend- und Bauausschusses, hiermit bitte ich Sie inständig unseren Jugendclub nicht zu schließen! Da es schon genügend Einkaufshandelsketten in Neuendüppel gibt und ein weiteres nicht direkt anstelle des Jugendclubs hin muß.</p> <p>Neuendüppels Jugendliche brauchen diesen Jugendclub, da ansonsten für sie an Treffpunktmöglichkeiten nicht viel in Neuendüppel vorhanden ist wo z. B. auch Partys veran-</p>		

	<p>staltet werden können.</p> <p>Ansonsten sehen wir uns gezwungen zu DEMONSTRIEREN und den Schulunterricht zu verweigern, solange Sie es nicht zumindest in Erwägung ziehen einen neuen Jugendclub zu errichten.</p> <p>Wir würden uns über weitere Informationen über ihre zukünftigen Pläne sowie ihrer Gegenüberstellung sehr freuen.</p> <p>Ich hoffe sie sind sich über den ernst der Lage bewusst und nehmen sich diesen Brief zu Herzen!</p>		
Bsp. Text 2 49906	<p>Liebe Clubmitglieder,</p> <p>auch ich bin nicht begeistert darum, daß unsere Gemeinsamen Treffen nun nicht mehr im Jugendclub stattfinden können. Ich habe jedoch für die Schließung gestimmt, da uns die Finanziellen Mittel zur Unterstützung des Clubs leider ausgehen. Das Grundstück wurde von einer Einzelhandelskette aufgekauft. So gab es nicht viele Alternativen. Es besteht jedoch die Möglichkeit vielleicht mit Hilfe einer Spendenaktion die alte Turnhalle in Neuendüppel ein wenig gemütlich zu gestalten. Wie und ob diese Idee umzusetzen ist, müssten wir in einem gemeinsamen Treffen mit dem Gemeinderat ausdiskutieren. Ich hoffe, daß wir einen Weg finden.</p> <p>Bis dahin</p> <p>Viele Grüße Eure Franziska</p>		
N1	logisch fehlerhaft aufgebauter Text oder wesentliche Elemente fehlen und sprachlich unangemessener Ausdruck	34,0	46,1
Bsp. Text 1 3096	<p>An der Gemeinde Neuendüppel 37001, Neuendüppel Postfach 105</p> <p>Sehr geehrte Damen und Herren,</p> <p>mir wurde neulich mitgeteilt, dass unser Club, wo wir immer Silvester ferien entgeltig abgeschlossen wird. Daher bitte ich Sie darum die Sache es noch zu überlegen, dann der Club in der Pappelstraße ist für uns Jugendlichen der Club sehr wichtig. Am Freizeiten verbringen wir die meiste Zeit dort, denn es gibt nicht so viele Freizeitangebote die wir nutzen können. Daher ist es sehr wichtig, dass die Jugendlichen, die nichts zu tun haben, sollen ihre meiste Zeit in dem Club verbringen, damit die Jugendlichen von anderen schlimmen sachen, wie z. B. Raub oder andere Sachen abgehalten werden. Die meisten Jugendlichen aus unserer Umgebung haben, fast nie überhaupt nichts zutun, sie sind fast alle nicht in den Vereinen wir z. B. Fußball Verein, Basketball oder Volleyball. Ich bitte Sie mit der Hilfe von uns und von Ihnen, wie man die Situation überwinden kann. Wir haben einen Vorschlag, die Filiale die an der Stelle gebaut wird, kann sich einen anderen Platz aussuchen warum ausgerechnet, wo unser Club ist, für den wir so viel empfinden.</p> <p>Also überlegen Sie sich genau ob Sie das richtig tun. Ich hoffe Sie ändern ihre Meinung noch, denn wir wären sehr dankbar den Club noch zu behalten. Vielen dank für ihr Verständnis.</p> <p>Mit freundlichen Genussen ...</p>		
Bsp. Text 2 12377	<p>Liebe Mitschüler/innen!</p> <p>Ich habe mich zu diesem Entschluß gestellt, da ich den Jugendclub den Bach herunterlaufen sah. Es wurde immer schlimmer mit dem konsum von Alkohol und Zigaretten. Es ist eine Einrichtung, die so etwas vermeiden sollte, doch sie hat versagt. Somit bin ich zum Entschluß gekommen dieses Treiben zu unterbrechen.</p> <p>Ich bitte also um Verständnis und auh um Entschuldigung, da ich auch sehr angetan von dem Jugendclub war.</p> <p>mit freundlichen Grüßen</p> <p>Franziska Beier</p>		

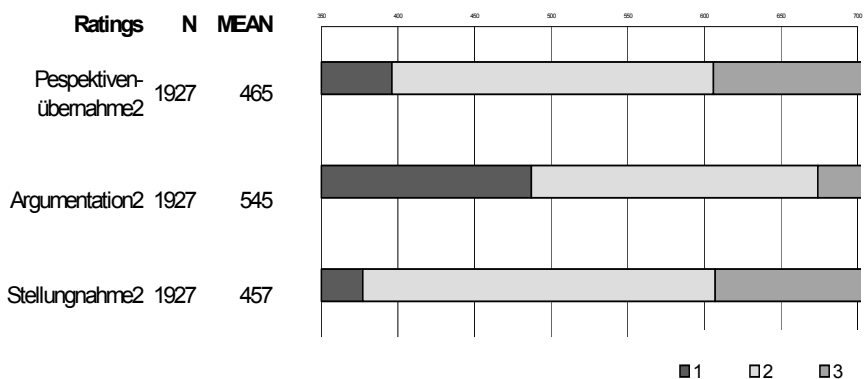
\* Unter N1 liegen 0,4% der Probanden bei Text 1 und 0,1% bei Text 2.

Es zeigt sich hier, dass in den persönlichen Schreiben, trotz der ausgesuchten Stichprobe, die Leistungen unter denen bleiben, die in den offiziellen Schreiben erreicht werden. Dies erstaunt umso mehr, als die Schüler seit frühester Grundschulzeit immer wieder mit persönlichen Briefen konfrontiert werden, deutlich häufiger als mit offiziellen Schreiben, deren Beherrschung noch im 9. Schuljahr (vgl. Lehmann et. al. 2002) in vielen Bereichen zu wünschen übrig ließ. Eine mögliche Ursache könnte in der Testsituation liegen, in der hintereinander zwei freie Schreibleistungen erbracht werden mussten und damit die Konzentration nachließ. Es liegt aber aufgrund der oben vorgestellten Befunde zur inhaltlichen Füllung der persönlichen Briefe auch die Vermutung nahe, dass den Schreibenden die Funktionalität der Schreiben nicht klar ist und sie diese deshalb weniger gut im Sinne der Aufgabenstellung bewältigen.

### 5.2.2 Diskursive Qualität

Ergänzend wurden in den persönlichen Briefen die Perspektivübernahme, die spezielle Argumentationsführung und die eigene Stellungnahme des Schreibers in der anzunehmenden Rolle eines Mitglieds des Jugendausschusses als spezifisches Merkmal dieser Texte erfasst und zu der Skala „diskursive Qualität“ zusammengefasst. Die spezifischen Schwierigkeiten der einzelnen Ratings in der Gesamtskala sind in Abb. 4 dargestellt. Auch hier lässt sich der oben bekannte Befund replizieren, dass die Schreibenden zwar leichter in die geforderte „Rolle schlüpfen“ und in dieser emotional Stellung beziehen, aber weniger gut in der Lage sind, die geforderte lösungsorientierte Argumentation aus der fremden Rolle heraus zu führen. Ihnen ist die Funktionalität ihrer Rollenübernahme nicht klar, obwohl sie in dieser sozial handeln.

Abb. 4: Mittelwerte und Lage der Kategorienübergänge innerhalb der Skala „Diskursive Qualität“ für Text 2



Neben der Tatsache, dass, wie aus Tab. 4 ersichtlich, etwa 20% der Schreibenden gar nicht die geforderte Rolle übernehmen, macht die differenzierte Darstellung in Abb. 4 deutlich, dass der hohe Anteil von etwa 72% der Schüler auf dem Niveau 2

auf deren schwache Argumentationsleistung in der angenommenen Rolle zurückzuführen ist. Wäre die Rollenübernahme und die Argumentation aus dieser Rolle heraus als integratives Element der Texte stärker umgesetzt worden, wären deutlich bessere, funktionalere Schreiben entstanden.

Tab. 4: Niveaus der Skala „Diskursive Qualität“ und prozentuale Verteilung der Probanden auf die Niveaus in Text 2

Niveau	Beschreibung	prozentuale Verteilung in Text 2
N3	eindeutige bzw. vollständige aufgabenkonforme Perspektivübernahme / Argumentationsführung / Stellungnahme	8,9
Bsp. 43751	<p>Franziska Beier Jugendausschuss</p> <p>Liebe Jugendclubbenutzer, 25.12.02</p> <p>Nachdem ich zahlreiche Beschwerdebriefe von euch erhalten habe, sehe ich mich dazu gezwungen euch eine Erklärung dazu abzugeben!</p> <p>Ich, als Mitglied des Jugendausschusses, habe bei der Entscheidung des Jugendclub zu schießen, mitgewirkt!</p> <p>Meiner Meinung nach war und ist diese Entscheidung nach wie vor richtig gewesen! Sicherlich ist es schade, dass euch nun ein Raum fehlt, wo ihr euch treffen könnt, gemeinsam Zeit verbringen könnt u.s.w.! Auf der anderen Seite ist der wirtschaftliche Faktor zu beachten. Es ist wichtig für die Gemeinde genügend Einkaufsmöglichkeiten anzubieten, da wir auch vom Tourismus leben. Desweiteren muss ein bestimmter Anteil im tertiären Sektor abgedeckt sein und es werden wieder neue Arbeitsplätze geschaffen.</p> <p>Der letzte Punkt hat unseren Entschluss entscheidend beeinflusst, da die heutige Situation auf dem Arbeitsmarkt nicht die Beste ist.</p> <p>Wir sind bemüht bald einen neuen Raum zur Verfügung zu stellen und so einen Ausgleich bzw. Ersatz anzubieten. Bitte habt dafür Verständnis und etwas Geduld!</p> <p>Mit freundlichen Grüßen Franziska Beier</p>	
N2	schwache bzw. widersprüchliche aufgabenkonforme Perspektivübernahme / Argumentationsführung / Stellungnahme	71,6
Bsp. 12384	<p>Liebe Mitglieder des Jugendclubs Neuendüppel!</p> <p>Im Falle eures Jugendclubs scheint eine Verhinderung der Schließung leider ausgeschlossen. Ich habe zahlreiche Beschwerdebriefe bekommen, in denen sich viele vom Jugendausschuss nicht richtig vertreten fühlen.</p> <p>Das Durchschnittsalter eures Clubs liegt bei 16 Jahren. Wir sind der Ansicht, dass ihr in diesem Alter alt genug seid, euch selbst einen neuen Standpunkt für eure Treffen zu organisieren. Was wir dabei zu eurer Unterstützung tun konnten, ist, eine Vereinbarung durchzusetzen, die mit dem Verlust des Clubhauses euch Gelder zur Verfügung stellt, die euch, bei der Suche nach neuen Standpunkten, für die Miete, helfen sollen.</p> <p>Ich hoffe ihr werdet bald etwas neues finden. Bei weiteren Fragen wendet euch bitte an den Clubvorsitz.</p> <p>Eure Franziska Beier</p>	19,09
N1	keine aufgabenkonforme Perspektivübernahme / Argumentationsführung / Stellungnahme	18,9
Bsp. 42670	<p>Liebe Freunde, Schüler/innen &amp; Eltern,</p> <p>hiermit bringe ich schlechte Nachrichten in euer Haus. Der Gemeinde Rat von Neuendüppel</p>	



pel will unseren Jugendclub schließen, da die Gemeinde ein äußerst lukratives Angebot einer großen Einzelhandelskette vorliegen hat!

Da sich unser Clubhaus auf dem Gelände des geplanten Projekts befindet, müssen Wir wahrscheinlich einen anderen Ort finden.

Wir befinden uns in Verhandlung mit dem Gemeinderat und der Einzelhandelskette. Ich halte Euch auf dem laufenden.

MfG Franziska Beier  
Hamburg, 16.09.2002

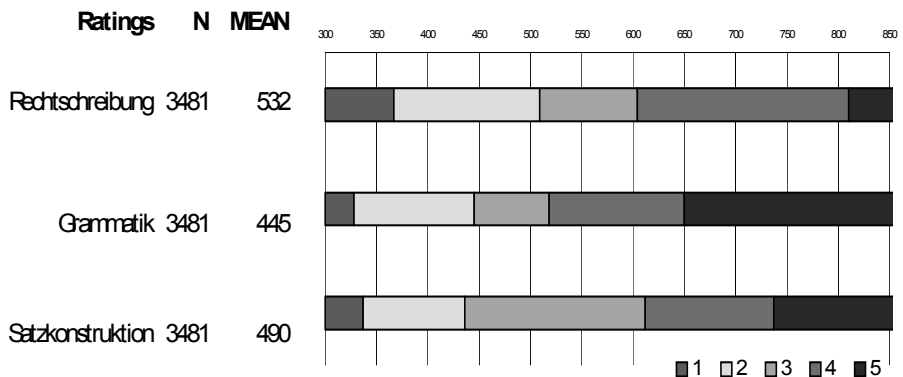
\* Unter N1 liegen 0,5% der Probanden.

Der Prozentsatz der sprachlich-textuell ausgeführten vollständigen Perspektivübernahmen mit den entsprechenden aus der Rolle formulierten Argumenten liegt mit etwa 9% höher, als dies aufgrund der inhaltlichen Füllungen zu erwarten war. Der etwas bessere Wert ist auf ausgeführte inhaltliche Merkmale zurückzuführen, die nicht mit 65-prozentiger Sicherheit dem obersten Niveau der entsprechenden Skala „inhaltliche und formelle Merkmale“ zuzuordnen gewesen sind, wohl aber ansatzweise im Text erkennbar waren, sodass sie bei der Argumentationsführung positiv berücksichtigt werden konnten. Insgesamt bestätigen die in Tab. 4 gezeigten Verteilungen auf die Niveaus die aus den Ergebnissen der formellen und inhaltlichen Füllungen ableitbaren Erwartungen.

### 5.2.3 Sprachsystematik

Als letztes sind in allen Texten sprachsystematische Komponenten wie Rechtschreibung, Grammatik und Satzkonstruktion, die eine elementare Verständigung aufgrund etablierter Sprachnormen ermöglichen, in ihrer Funktionalität erfasst und unter Berücksichtigung raterspezifischer Bewertungstendenzen zu einer Skala zusammengefasst worden. Auch hier lohnt ein Blick auf die spezifischen Schwierigkeiten der einzelnen Komponenten, wie sie in Abb. 5 dargestellt sind.

Abb. 5: Mittelwerte und Lage der Kategorienübergänge innerhalb der aufgabenübergreifenden Skala „Sprachsystematik“ (aufgabenübergreifend)



Am besten bewältigen die Elftklässler die wortgrammatischen Normen, vor allem im oberen Leistungsbereich gibt es hier deutliche Differenzen zu den anderen beiden Kategorien. Schon knapp über dem standardisierten Skalenmittelwert von 500 sind sie in diesem Bereich so sicher, dass die grammatischen Fehler die Kommunikation nicht mehr belasten, also nur noch Flüchtigkeitsfehler darstellen. Anders dagegen verhält es sich beim Satzbau, bei dem phrasenübergreifende Beziehungen im Satz bewertet wurden. Hier gelingt es den Schreibenden zwar sogar etwas früher, im Wesentlichen richtige Sätze zu formulieren (Übergang 2/3: SK<sup>15</sup>: 436 Punkte, GR: 445), im Gegensatz dazu aber erst deutlich später den Formulierungen angemessene fehlerfreie Satzkonstruktionen zu präsentieren (Übergang 3/4: SK: 612, GR: 518). Am schwierigsten sind dagegen die Normen der Rechtschreibung zu erfüllen. Sowohl im unteren als auch im oberen Bereich sind die Übergänge auf das nächste Niveau für die Schreibenden tendenziell jeweils schwieriger zu erreichen (Übergang 2/3: 509; 3/4: 604). Vollkommen fehlerfreie Texte zu produzieren gelingt erst bei besonders hohen Kompetenzen: Der Übergang zwischen „4“ (mit Flüchtigkeitsfehlern) und „5“ (fehlerfrei) liegt bei 810 Punkten, während er für die Grammatik bei 650 liegt.

Für alle Probanden sind über die Gesamtskala „Sprachsystematik“ drei Niveaustufen entwickelt worden, die die grundsätzliche Unterscheidung in

- N1 = kommunikationsstörend,
- N2 = mit Fehlern, aber ohne Störungen für die Kommunikation und
- N3 = im Wesentlichen fehlerfrei

widerspiegelt. Die prozentualen Verteilungen der Hamburger Schüler auf diese drei Niveaus sind in Tab. 5 dargestellt.

Tab. 5: Niveaus der Skala „Sprachsystematik“ und prozentuale Verteilung der Probanden auf die Niveaus (textübergreifend)

Niveau	Beschreibung	prozentuale Verteilung in Text 2
N3	fehlerfreie Texte mit angemessenem Satzbau (eventuell Inkonsistenzen)	21,4
Bsp. Text 1 43707; Bsp. Text 2 45542	s. „Genrespezifische Aufgabenlösung“	
N2	sprachliche Anforderungen auf systematischer Ebene im Wesentlichen erfüllt (ohne Kommunikationsbelastungen)	44,6
Bsp. 36000	Neuendüppel 20.12.2002  Sehr geehrter Herr Bürgermeister, Meine Freunde, Bernd, Klaus, Heinz und ich Schreiben Ihnen in der Sache der Schließung, des Jugendclubs in der Pappelstrasse. Wir bitten um Ihr Verständnis, dass wir gegen die Schließung mit allen Mitteln protes-	

<sup>15</sup> SK = Satzkonstruktion, GR = Grammatik, RS = Rechtschreibung

	<p>tieren werden.</p> <p>Der Jugendclub ist ein Ort, der uns Jugendliche davon abhält auf der Strasse zu sitzen und, was auch in Ihrem Interesse sein sollte, kriminell zu werden, Drogen zu nehmen und Alkohol zu konsumieren. Wenn Neuendüppel so ruhig bleiben soll wie es derzeit ist, können Sie doch nicht den einzigen Ort für Jugendliche abreissen für einen Supermarkt.</p> <p>Sie als unser Bürgermeister sollten am Wohl der Allgemeinheit interessiert sein. Seit Jahren besuchen wir diesen Club und waren sogar an der Renovierung und am Ausbau unseres zweiten zu Hauses beteiligt und können nicht akzeptieren, dass wir nichts mitzureden haben.</p> <p>Es gibt viele Jugendliche, di täglich in diesem Club saßen, wo sollen diese jetzt alle hin?</p> <p>Ein zweiter Punkt ist, dass es zum Beispiel noch einen sehr großen Platz gäbe, wenn man das stillgelegte Kino abreißen würde.</p> <p>Es geht uns nicht nur um die dort geplante Sylvesterfeier sondern hauptsächlich um die Frage wo wir hin sollen. Alle Jugendlichen haben auf dem beiliegenden Zettel unterschrieben und sind bereit um ihre einzige Möglichkeit nach der Schule irgendwo hinzugehen zu kämpfen. Es würden viel mehr Beschwerden bei Ihnen eingehen wenn sie den Club schließen, denn dann müßten alle Jugendlichen irgendwo auf der Strasse sitzen, sehen Sie denn nicht was in anderen Dörfern, Städten und Stadtteilen vor sich geht? Gewalt, Kriminalität usw.?</p> <p>Das ist nicht als Drohung gemeint, aber es würde folgendermaßen ablaufen: aber es würden sich Cliques bilden, die allgemeine Traurigkeit über die Schließung würde in Wut ausarten, es gäbe eine Schlägerei nach der anderen und mit so einer Situation wäre niemand zufrieden.</p> <p>Wir möchten Sie ganz herzlich bitten sich die Schließung noch einmal durch den Kopf gehen zu lassen und über unseren Vorschlag das Kino abzureißen und das Gelände zu bebauen einmal nachzudenken.</p> <p>Im Anschluss hier dran, sind auf der nächsten Seite alle Unterschriften der Jugendlichen die dagegen sind, da der Club ihnen zu wichtig ist.</p> <p style="text-align: center;">Mit freundlichen Grüßen Harald Böhnke</p>	
<p>N1</p>	<p>einfache sprachliche Anforderungen auf systematischer Ebene erfüllt (Kommunikation aufgrund sprachlicher Qualität eingeschränkt)</p>	<p>33,8</p>
<p>Bsp. 34334</p>	<p>Anja Schulz Musterallee 9 18888, Musterhausen</p> <p>Rat der Gemeinde Neuendüppel 30.12.02 Postfach 105 37001, Neuendüppel</p> <p>Schließung des Jugendclubs</p> <p>Sehr geehrte Damen und Herren, leider musste ich mit erschrecken feststellen, das sie am 20.12.2002, den Jugendclub in Neuendüppel geschlossen haben. Noch mehr hat mich aber erschrocken das man den Jugenclub wegen einer neuen Einkuffiliale geschlossen wurde. Ich möchte gestehen das mich das sehr wütend, traurig und enttäuscht! Dieser Jugendclub war für meine Freunde und mich ein sehr beliebter Treffpunkt! Wir troffen uns dort um Probleme zu bereden aber auch um Spass zu haben. Der Club war sehr beliebt. Gerade im letzten Schuljahr warer wir alle sehr in den Renovierung des Jugendclubs unagirt.</p>	<p>Musterhausen,</p>

	Ich möchte ihnen Vorschlägen das wir uns in einem Gespräch zusammensetzen und uns über einen Lösungsvorschlagsaustauschen MFG ihre Anja Schulz
Bsp. 30980	Das find ich scheiße Herr Bürgermeister. Sie schließen das was sie nicht schließen sollten. Sie haben ein Fehler gemacht. Ich gebe Ihnen 5 Std. um das Ding wieder zu öffnen. Falls das nicht der Fall ist, schmeiße ich Ihnen eine Bombe in ihr Scheiß laden. Überlegen Sie sich zwei mal was sie tun. Ich rufe meine Kollegen an, die Sie dann später fertig machen. Ich werde Terror machen. Sie abknallen und mich später auch. Darauf ist Verlaß. Absender: Anonym. Ps. Versuchen sie mich nicht auswendig zu machen, denn dass wäre ihr zweiter Fehler.

\* Unter N1 liegen 0,2% der Probanden. Deren Texte sind aufgrund der sprachlichen Qualität nicht entschlüsselbar.

Aus der Tab. 5 geht hervor, dass in der 11. Jahrgangsstufe immerhin 2/3 der Schüler sprachsystematisch so versiert sind, dass durch ihre Fehler das unmittelbare Verständnis des Geschriebenen nicht mehr gefährdet ist. Dabei gelingt es 21,4%, also einem Fünftel der Probanden, fehlerfreie oder nur mit leichten Inkonsistenzen behaftete Briefe zu schreiben. Dieser Befund ist insofern „beruhigend“, als in der DESI-Studie im Längsschnitt innerhalb der neunten Jahrgangsstufe bei schlechteren Ergebnissen der Neuntklässler *gar kein* Lernzuwachs innerhalb der sprachsystematischen Komponente nachgewiesen werden konnte (vgl. Neumann & Lehmann 2006) und damit dem Verdacht einer systematischen, schulisch bedingten generellen Stagnation der Leistungen in diesem Bereich zumindest für die Hamburger Schülerinnen und Schüler entgegengewirkt werden kann. Offensichtlich gelingt es hier gegen Ende der Pflichtschulzeit, Defizite in der Beherrschung deutscher schriftsprachlicher Normen aufzuarbeiten.

### 5.3. Gesamtqualität der Texte

Ein Text ist mehr als die Summe seiner identifizierbaren Einzelmerkmale. Diese übersummativ funktionale Gesamtqualität der Texte soll abschließend betrachtet werden. Dazu konnten die Qualitäten der Einzelmerkmale zueinander in Beziehungen gesetzt und folgende Textqualitäten systematisch identifiziert werden:

- **nichtfunktionale Texte:** Die Probanden schreiben erkennbar Briefe, meist ohne gesicherte inhaltliche Relevanz, denen wesentliche Textelemente zur Erfüllung ihrer kommunikativen Aufgabe fehlen oder deren Aufbau keiner erkennbaren Logik folgt und die aufgrund der sprachsystematischen Defizite zu Verständigungsschwierigkeiten führen.
- **gute Texte:** Die Schüler verfassen inhaltlich richtig orientierte Schreiben, die den jeweiligen Empfänger über das Problem informieren und emotional eine Beziehung zu diesem herstellen, die im Wesentlichen richtig aufgebaut sind und deren sprachliche Umsetzung keine Kommunikationsstörungen mehr befürchten lassen.
- **ausgezeichnete Texte:** Hier handelt es sich um inhaltlich funktionale Texte, die aufgrund der enthaltenen Informationen, Forderungen und Vorschläge eine

erfolgreiche Zielerreichung erwarten lassen, die argumentativ zielführend aufgebaut, sprachlich angemessen und weitestgehend fehlerfrei sind.

Darüber hinaus ließen sich zwei Textprofile identifizieren, in denen die Verteilungen in den Einzelkomponenten nicht so gleichmäßig waren, wie dies für die ersten drei festgestellt wurde. Es gibt dabei folgende Mischformen:

- Texte, die inhaltlich sehr gut sind, aber durch ihre sprachlich-textuelle Gestaltung die Zielerreichung gefährden (**Schwerpunkt Inhalt: inhaltliche Überzeugungskraft bei Defiziten in der sprachlichen Gestaltung**), und
- Texte, in denen inhaltlich nichts Relevantes im Sinne der Aufgabenstellung zu finden ist, die aber sprachlich-textuell sehr gut formuliert sind (**Schwerpunkt Sprache: angemessene sprachliche Gestaltung bei inhaltlichen Defiziten**).

In dieses fünfstufige Klassifikationsschema lassen sich für beide Aufgaben etwa 64% der Texte einordnen, alle anderen stellen andere Mischformen dar<sup>16</sup>. Die genaue Anzahl der so zuordenbaren Texte und deren prozentuale Verteilungen zeigt die Tab. 6.

Tab. 6: Anzahl und prozentuale Verteilungen der Texte nach identifizierbarer Gesamtqualität für Text 1 und Text 2

	prozentualer Anteil	
	Text 1	Text 2
	N=2239	N=985
nichtfunktionale Texte	17,3	7,2
gute Texte	65,3	81,4
ausgezeichnete Texte	1,2	0,1
Mischform: Schwerpunkt Inhalt	14,8	11,3
Mischform: Schwerpunkt Sprache	1,4	-

In der Gesamtschau der Textqualität wird deutlich, dass sich die überwiegende Anzahl der Texte als inhaltlich und sprachlich gute Texte einstufen lassen, mit denen eine Kommunikation zum Thema der Aufgabenstellung möglich ist. Dass dieser Anteil bei den persönlichen Briefen (Text 2) größer ist, ist wohl in diesem Fall eine Folge der Stichprobenauswahl.

Der relativ hohe Anteil an eindeutig nicht funktionalen Texten sollte insgesamt, bei allen anderen positiven Befunden, jedoch zum Nachdenken über geeignete Fördermaßnahmen anregen, zumal dieser Anteil um einen weiteren Prozentsatz von Texten erweitert werden muss, der überwiegend eine Inhaltsvermittlung gewährleistet, diese aber durch schlechte sprachliche Qualität gefährdet. Diesen Texten droht im „Ernstfall“ kommunikativer Stillstand wegen mangelnder sprachlicher Verständigungsmöglichkeiten.

<sup>16</sup> Bsp.: lediglich guter Inhalt mit schwacher sprachlicher Umsetzung oder schwacher Inhalt mit lediglich guter Sprache.

Vergleichsweise gering ist auch der Anteil an im realen Einsatz wirklich erfolgversprechenden Texten. Hier wird besonders deutlich, dass sich im Zusammenspiel ein gesichertes integratives Verschränken verschiedener inhaltlicher, formeller und sprachlich-textueller Komponenten bei den Schülern der elften Jahrgangsstufe noch nicht aufzeigen lässt.

## 6. Diskussion der Ergebnisse

In der LAU 11/ULME I-Untersuchung zur Textproduktion lassen sich anhand der oben referierten Ergebnisse einige wichtige Befunde zur Textproduktionsfähigkeit zusammenfassen und diskutieren:

1. Etwa zwei Drittel der untersuchten Teste stellen „gute Texte“ dar, mit denen schriftsprachliche Kommunikation zwischen Sender und Empfänger ermöglicht werden kann. In diesen Texten ist eine ausgeglichene, funktionale Qualität gesichert. Dieses Ergebnis ist im Vergleich zu dem in LAU9 erreichten, bei der auf einer Skala von 0-100 in den Gesamtschul-I-Kursen als Bestes durchschnittlich 54,6 Punkte und in den Integrierten Haupt- und Realschulen in den Hauptschulkursen im Mittel 37,5 Punkte erreicht wurden (Lehmann et. al. 2002: 50 ff.), eher als beruhigend anzusehen, da es den Schülern augenscheinlich bis zum Ende der Klassenstufe 10 gelungen ist, sich eine Schreibfähigkeit anzueignen, mit der sie schriftliche Kommunikation gestalten können. Reanalysen der LAU9-Daten ergäben eventuell Hinweise darauf, bei welchen Teilkompetenzen hier im Laufe der letzten zwei Schuljahre die höchsten Leistungszuwächse zu verzeichnen waren.
2. Zu vermuten ist dies vor allem für die sprachsystematischen Fähigkeiten, die in dieser Untersuchung für zwei Drittel der Schreibenden auf einem Niveau liegen, auf dem keine Störungen der Kommunikation durch sprachsystematische Ausfälle mehr zu erwarten sind. Anders als in der DESI-Untersuchung in Klasse 9, in der dieser Schüleranteil deutlich geringer ist und in der kein Leistungszuwachs innerhalb der neunten Jahrgangsstufe in diesem Bereich zu verzeichnen war (Neumann & Lehmann 2006), und auch im Vergleich mit den Rechtschreibleistungen in LAU9 (Lehmann et. al. 2002: 45 ff.), zeigt dieser Befund, dass es großen Teilen der Hamburger Schülerschaft gelingt, ihre Kompetenzen in der Beherrschung sprachlicher Normen bis zum Ende der Pflichtschulzeit zu erhöhen. Förderbedarf besteht dagegen weiterhin für etwa ein Drittel der Schüler, die durch ihre sprachsystematische Unkenntnis eine schriftsprachliche Kommunikation in ihrem Erfolg gefährden.
3. Ein Vorteil dieser Untersuchung liegt darin, dass zwei thematisch ähnliche Texte direkt aufeinander bezogen werden können. Es zeigen sich bei etwa gleichen Niveauabstufungen, dass Anforderungen an die Textsorte „persönlicher Brief“ zwar bekannter sind, diese jedoch inhaltlich weniger gut gefüllt werden. Sie werden, im Gegensatz zu den offiziellen Beschwerdebriefen, eher zur Herstellung/Aufrechterhaltung emotionaler Beziehungen als zur argumentativen Auseinandersetzung mit dem Problem genutzt (was expliziter Bestandteil der Aufgabenstellung war). Hier werden Defizite der Integration

handlungsrelevanter Bezüge in den Schreiben deutlich, die durch eine bewusstere Auseinandersetzung mit den Schreibzielen überwunden werden können (vgl. Fix & Melenk 2002).

4. Es zeigte sich im Vergleich beider Texte, dass der Textaufbau und die Argumentationsführung in persönlichen Briefen schwieriger zu bewältigen sind als in den offiziellen Schreiben. Hier scheint die Ursache darin zu liegen, dass erstere nicht als strukturierte, informationsvermittelnde Texte wahrgenommen werden, während den Schreibenden diese Zielsetzung mit der Einführung der Textsorte „Beschwerdebrieff“ in den Klassenstufen 8 und 9 (s. Curriculumanalyse bei Harsch/Neumann/Lehmann/Schröder 2006) integrativ vermittelt wird. Es scheint daher im Schreibunterricht eine stärkere Orientierung auf die Zielsetzung und die Vermittlung relevanter Informationen geboten.

Die berichteten allgemeinen Befunde bieten Anhaltspunkte für Implikationen für den Schreibunterricht am Ende der Sekundarstufe I. Allerdings können gezielte Förderangebote für die spezifischen *Problemfelder* erst dann effektiv entwickelt werden, wenn darüber hinaus die betreffenden *Problemgruppen* genauer eingegrenzt werden können. Daher scheint es geboten, über die hier vorgelegten Analysen hinaus Subgruppenanalysen vorzunehmen, die u. a. Segregationseffekte durch die Schulform- bzw. Kurswahl ermitteln, also differenzielle Lerneffekte aufdecken können. Diese Problemgruppen müssten hinsichtlich der Anteile von weiblichen vs. männlichen bzw. deutschsprachigen vs. nicht deutschsprachigen Jugendlichen untersucht werden, da dadurch die Entwicklung von Förderangeboten und v. a. Aufgabenstellungen aufgrund unterschiedlicher motivationaler Gegebenheiten und Interessenlagen besonders beeinflusst sein dürfte.

Dies allerdings ist im Rahmen dieser Arbeit nicht zu leisten und bleibt späteren Analysen vorbehalten.

## Literatur

- Augst, G./Feilke, H. (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, G./Krings, H. P.: Textproduktion. Tübingen: Niemeyer, S. 297-327.
- Baumann, J./Ludwig, O. (1984): Texte überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revisionen. In: Boueke, D./Hopster, N. (Hg.): Schreiben – Schreiben lernen. Rolf Sanner zum 65. Geburtstag. Tübingen: Narr, S. 254-276.
- Beck, O. (1979): Theorie und Praxis der Aufsatzbeurteilung. Bochum: Kamp.
- Becker-Mrotzek, M. (1997): Schreibentwicklung und Textproduktion. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bereiter, Carl (1980): Development in writing. In: Gregg, L. W./Steinberg, E. R. (Eds.): Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 73-93.
- Böttcher, I. & Becker-Mrotzek, M. (2003): Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen. Berlin: Cornelsen scriptor.
- Scardamalia, M./Bereiter, C. (1987): Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In: Rosenberg, S. (Eds.): Advances in applied psycholinguistics, vol 2: reading, writing, and language learning. Cambridge: University Press, S. 142-175.

- Bortz, J. & Döring, N. (2002): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin/Heidelberg/New York: Springer.
- deBeaugrande, R. (1984): *Text Production*. Norwood: Ablex.
- Grzesik, J./Fischer, M. (1984): *Was leisten Kriterien für die Aufsatzbeurteilung?* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Feilke, H. (2003): *Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten*. In Bredel, U./Günther, H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Band 1. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh, S. 178-192.
- Fix, M. (2000): *Textrevisionen in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Fix, M./Melenk, H. (2002): *Schreiben zu Texten – Schreiben zu Bildimpulsen*. Das Ludwigsburger Aufsatzkorpus. Mit 2300 Schülertexten, Befragungsdaten und Bewertungen auf CD-ROM. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Harsch, C./Lehmann, R./Neumann, A./Schröder, K. (2006): *Schreibfähigkeit*. In: DESI-Konsortium (Hrsg): *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung*. Publikation zur Fachtagung des DESI-Projektes vom 09./10. September 2004. Campus Westend der J. W. Goethe-Universität Frankfurt am Main. Weinheim/Basel: Beltz, S. 22-42.
- Hartmann, W. /Lehmann, R. H. (1987): *The Hamburg Study of Achievement in Written Composition*. National Report for the IEA International Study of Achievement in Written Composition. Part I: Method and Findings. Hamburg: University Press.
- Hayes, J./Flower, L. (1980): *Identifying the organization of writing processes*. In: Gregg, L. W./Steinberg, J. R. (Eds.): *Cognitive processes in Writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, S. 3-30.
- Hofen, N. (1980): *Messen und Beurteilen sprachlich-produktiver Leistungen im Deutschaufsatz*. Dissertation. Mannheim.
- Kondo-Brown, K. (2002): *A Facet Analysis of rater bias in measuring Japanese second language writing performance*. In *Language Testing*, 19 (1), S. 3-32.
- Lehmann, R. H. (1988): *Reliabilität und Generalisierbarkeit der Aufsatzbeurteilung im Rahmen des Hamburger Beitrags zur internationalen Aufsatzstudie der IEA*. In: *Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung* 2 (4), S. 349-365.
- Lehmann, R. H. (1990): *Aufsatzbeurteilung – Forschungsstand und empirische Daten*. In: Ingenkamp, K./Jäger, R. (Hg.): *Tests und Trends. Jahrbuch der pädagogischen Diagnostik*, 8. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lehmann, R. H./Peek, R. (1997): *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Ergebnisse über die Untersuchung im September 1996*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Lehmann, R. H./Gänsfuß, R./Peek, R. (1999): *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7. Ergebnisse über die Untersuchung im September 1998*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Lehmann, R. H./Peek, R., Gänsfuß, R./Husfeldt, V. (2002): *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Ergebnisse einer Längsschnittstudie in Hamburg*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Lehmann, R. H./Hunger, S./Ivanov, S./Gänsfuß, R. (2004): *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 11. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in Hamburg*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Lehmann, R. H./Ivanov, S./Hunger, S./Gänsfuß, R. (2005): *ULME I. Untersuchungen der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.



- Masters, G. N./Wright, B. D. (1997): The Partial Credit Model. In: van der Linden, W./ Hambleton, R. K.: Handbook of Modern Item Responce Theory. New York: Springer, S. 101-121.
- Merz-Grötsch, J. (2005<sup>2</sup>): Schreiben als System. Band 1: Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick. Freiburg i. Brsg.: Fillibach.
- Neumann, A. (2006a): Dimensionen der Schreibfähigkeit. Differenzierte Analysen der Texte aus DESI und LAU 11/ULME I. Hamburg: eingereichte Inauguraldissertation.
- Neumann, A. (2006b): Aufsätze in DESI – quantitative Auswertungsverfahren und erste Ergebnisse mit Blick auf die Schulpraxis (SDD, im Druck).
- Neumann, A./Lehmann, R. H. (2006): Schreibkompetenz. In: DESI-Konsortium (Hg.): DESI-Band II (In Vorbereitung).
- Nussbaumer, M. (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollen. Tübingen: Niemeyer.
- Weigle, S. C. (1998): Using FACETs to model rater training effects. In: Language Testing, S. 263-287.
- Wirtz, M./Caspar, F. (2002): Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe.

Anschrift der Verfasserin:

*Astrid Neumann; Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV; Institut für Erziehungswissenschaften; Unter den Linden 6, 10099 Berlin; Tel. 030-2093-4125.*

Angelika Buß

INTERTEXTUALITÄT UND LITERATURUNTERRICHT.

ZUR HERRSCHENDEN AUFGABENKULTUR IN INTERTEXTUELLEN  
LEKTÜREPROZESSEN

## O. Vorbemerkung

Der vorliegende Beitrag beabsichtigt Dreierlei: Er will zeigen, wie das in der Bezugswissenschaft hinreichend diskutierte Phänomen der Intertextualität für den Literaturunterricht fruchtbar gemacht werden kann. Sodann werden Ergebnisse eines Promotionsprojekts vorgestellt, das der Frage nachging, welche Konzepte für den Umgang mit Intertextualität unterrichtsvorbereitenden Materialien für die Lehrhand inhärent sind (Buß 2006). Schließlich soll diskutiert werden, an welcher Stelle fachdidaktische Forschungsarbeiten enden dürfen. Damit dürfte einmal mehr die Wesens- und Bestimmungsfrage unserer Disziplin berührt werden.