

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>
21. Jahrgang 2016 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren GmbH

*Uta Quasthoff & Madeleine
Domenech*

**THEORIEGELEITETE
ENTWICKLUNG UND
ÜBERPRÜFUNG EINES
VERFAHRENS ZUR ERFASSUNG
VON TEXTQUALITÄT (TEXQU) AM
BEISPIEL ARGUMENTATIVER
BRIEFE IN DER SEKUNDARSTUFE I**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 21. H. 41. S. 21-43.

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.

Uta Quasthoff & Madeleine Domenech

THEORIEGELEITETE ENTWICKLUNG UND ÜBERPRÜFUNG EINES VERFAHRENS ZUR ERFASSUNG VON TEXTQUALITÄT (TEXQU) AM BEISPIEL ARGUMENTATIVER BRIEFE IN DER SEKUNDARSTUFE I

Zusammenfassung

Vorgelegt wird ein Verfahren zur Erfassung der Textqualität am Beispiel persuasiver Argumentationen (TexQu-Ap) in Briefform. Ausgehend von einem medialitäts- und gattungsübergreifenden Modell diskursiver bzw. textueller Kompetenz mit den drei Facetten Kontextualisierung, Vertextung und Markierung war die Entwicklung gleichgewichtig geleitet von der theoretischen Orientierung an der Schriftlichkeit, der Gattung Argumentation sowie an psychometrischen Gütekriterien.

Die empirische Überprüfung erfolgte im Rahmen der längsschnittlichen Erhebungen (Klasse 6 bis 9) des Projekts FUnDuS an einer Stichprobe von ca. 1400 Schülern unterschiedlicher Schulformen (Hauptschule und Gymnasium) im Raum Dortmund und Bielefeld. Die Ergebnisse zeigen im Mittel gute Reliabilitätswerte. Außerdem konnten faktorenanalytische Analysen die drei theoretisch angenommenen Facetten weitestgehend bestätigen. Weitere Adaptions- und Einsatzmöglichkeiten des Verfahrens im Rahmen von Erwerbs- oder Interventionsstudien zur schriftlichen argumentativen Kompetenz werden abschließend skizziert.

Abstract

We describe an instrument to assess the quality of argumentative texts (TexQu-Ap) using persuasive letters as an example. The instrument is based on a model of discursive and textual competence, which encompasses oral and written varieties and explicates the three facets contextualization, textualization and marking. Accordingly, the construction of the instrument was theoretically oriented towards capturing the special requirements of literacy, the argumentative genre and the psychometric criteria at the same time. The empirical validation in the FUnDuS study was based on a longitudinal sample of 1400 pupils (grade 6 to 9) from different school types in central Germany. The results show mostly good reliability scores. In addition, the three theoretically assumed facets could largely be confirmed in factor analysis. In closing, the article sketches possibilities of further using and adapting the instrument in studies of acquisition or intervention with respect to written argumentative skills.

1 Einführung: Kontext und Herausforderungen der Erfassung (schriftlicher) argumentativer Kompetenzen

Die standardisierte Erfassung der Qualität schriftlicher argumentierender Texte in der Sekundarstufe I folgt vielen Themen und Desiderata des aktuellen Bildungsdiskurses:

- Im Rahmen der zunehmend erforschten sprachlichen *Schlüsselkompetenzen* nimmt das *Argumentieren* eine zentrale Stellung ein. Es stellt *in schriftlicher und mündlicher Form* ein wesentliches Mittel der Aneignung, Vermittlung und Überprüfung fachlichen Wissens in Unterrichtsprozessen – insbesondere ab der Sekundarstufe I – dar (vgl. Heller et al. im Druck, Ludwig/Spinner 2000, Vollmer 2011, Vogt 2002). Folgerichtig findet es auch in seinen fachspezifischen Ausprägungen (Pohl 2014) in den Bildungsstandards zentraler Fächer wie Deutsch und Mathematik Berücksichtigung.
- Ein erheblicher Teil argumentativer Kompetenzen besteht in der sprachlichen Fähigkeit, *übersatzmäßige – globale – Strukturen* kohärent aufbauen zu können, die auf einer bestimmten Abstraktionsebene 'blind' sind gegenüber der medialen Realisierung bzw. der jeweiligen gattungsspezifischen Ausprägung (vgl. Quasthoff 2011) und deshalb nicht allein in ihrer schriftlichen Variante untersucht werden sollten (vgl. Pohl 2014).
- Die Kompetenzorientierung als Leitlinie gegenwärtiger Bildungsforschung und -politik (vgl. Klieme 2006) impliziert mit ihrer Orientierung auf die „outcomes“ verschieden organisierbarer Lernwege transparente, intersubjektiv vermittelbare Formen der Leistungsüberprüfung. Gerade sprachliche, diskursiv bzw. textlich organisierte, kontextuell eingebettete Praktiken wie das Argumentieren entziehen sich jedoch eher einer *standardisierten Kompetenzerfassung*.
- Unter Förderaspekten haben sich die Forschungen zu sprachlichen Schlüsselqualifikationen bisher stark auf die Bildungsetappen der Vor- und Primarschule konzentriert. Die Wichtigkeit und Beeinflussbarkeit sprachlich-diskursiver Voraussetzungen für das (fachliche) Lernen in der *Sekundarstufe* rücken erst aktuell verstärkt in den Blick.

Das im Folgenden vorzustellende Instrument TexQu-Ap verfolgt entsprechend das ehrgeizige Ziel, die **Qualität argumentativer Texte** am Beispiel **persuasiver Briefe** standardisiert zu erfassen und dabei funktionale Merkmale argumentativer Praktiken in ihrer jeweiligen Kontextualisierung und angepassten Gattungsorientierung (vgl. Heller 2012) nicht zu vernachlässigen. Der theoretische Rahmen, der dies ermöglicht, ist ein **medialitäts- und gattungsübergreifendes Modell diskursiver bzw. textueller Kompetenzen MeGaDisK** (vgl. Quasthoff 2011, Quasthoff 2009), das hier für schriftliches Argumentieren konkretisiert (Abschnitt 2) und vor dem Hintergrund bisheriger Ansätze zur Erfassung argumentativer Texte (Abschnitt 3) für die Konzeption und Operationalisierung von TexQu-Ap genutzt wird (Abschnitt

4). Abschnitt 5 widmet sich den Ergebnissen der psychometrischen Überprüfung von TexQu-Ap, die abschließend diskutiert und perspektiviert werden (Abschnitt 6).

2 Das theoretische Modell von Diskurs- und Textkompetenz

Zentral für die Qualität der (quantitativ-)empirischen Überprüfung eines wissenschaftlichen Konstrukts, wie es im vorliegenden Fall die schriftliche Argumentationskompetenz darstellt, ist nicht nur die psychometrische Güte des jeweiligen Instruments. Mindestens ebenso zentral sind die Art der theoretischen Fundierung des Konstrukts selbst sowie die Explizierung der Ableitungsschritte vom theoretischen Modell in die messtechnischen Verfahren (z. B. Erickson 2009).

2.1 Medialitäts- und gattungsübergreifender Charakter

MeGaDisK (Abschnitt 1; vgl. Quasthoff 2011, Quasthoff et al. 2011, Quasthoff 2009, Quasthoff/Katz-Bernstein 2006) wurde in vielfältigen Forschungen zum Erwerb verschiedener Gattungen (vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996, Heller 2012, Ohlhus/Quasthoff/Stude 2006) entwickelt und immer weiter expliziert und differenziert, sodass es in seiner jetzigen Form sowohl erwerbs- als auch diskurs- (vgl. Quasthoff/Katz-Bernstein 2006) und gattungstheoretisch (vgl. Bergmann/Luckmann 1995) fundiert ist und auf entsprechenden empirischen Beobachtungen gründet.

Das Kompetenzmodell wurde u. a. deshalb auf einem Abstraktionsniveau expliziert, das die Ausprägungen in verschiedenen Gattungen¹ und Medialitäten² überdacht, damit die *globalstrukturelle Fähigkeit* erfasst werden kann, eine äußerungsübergreifende, also global zu organisierende, mündliche Diskurs- bzw. textuelle Einheit produzieren zu können. Es kann so als *tertium comparationis* für empirische Vergleiche unterschiedlichster Art fungieren (vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996, Heller 2012, Morek 2016, Morek 2015, Morek 2012, Ohlhus 2005, Ohlhus/Quasthoff 2005). In dieser Abstraktheit ist das Modell jedoch empirisch nicht überprüfbar.

2.2 Facetten übergreifender globaler Kompetenz

Die erwähnten Studien zu Erwerbsabfolgen und Varianzen haben ergeben, dass die Kompetenz zum Aufbau von turn-übergreifenden Einheiten (vgl. Quasthoff/Katz-Bernstein 2006) gattungs- und medialitätsübergreifend in drei Facetten einzuteilen ist: *Kontextualisierungs-* (vgl. Quasthoff/Morek 2015), *Vertextungs-* und *Markierungskompetenz*.

1 Auch andere Studien betrachten Gattungen vergleichend: bspw. Augst et al. (2007), Berman/Nir-Sagiv (2007), Riehl (2013).

2 Vgl. z. B. Bermann (2008), Ludwig/Spinner (2000), Spiegel (2011).

Die *Kontextualisierungskompetenz* beinhaltet, die jeweils zu produzierende Einheit angemessen in einen Kontext zu platzieren bzw. diesen Kontext so zu gestalten, dass der Anschluss und die Durchführung der Einheit sequenziell passen. Im Fall mündlicher Gespräche betrifft dies wesentlich die erst um den Schuleintritt herum erworbene Fähigkeit, globale Zugzwänge zu erkennen und ihnen durch Anschluss einer global organisierten Einheit zu entsprechen (*Was ist denn da grad bei euch passiert?* erfordert i. a. den Anschluss einer Erzählung). Unter schriftlichen Produktionsbedingungen heißt angemessene Kontextualisierung, dass der zu produzierende Text u. a. der Schreibaufgabe einschließlich ihrer angezielten Textgattung entspricht und auf den Adressaten orientiert ist. Im Fall eines Briefes zeigt sich die Orientierung an der Textgattung bspw. besonders in den ein- und ausleitenden Textpassagen, die sich direkt an den Adressaten wenden.

Die *Vertextungskompetenz* bildet die Fähigkeit zum internen Aufbau einer Einheit gemäß den inhaltlichen und sequenziellen Anforderungen der Gattung ab. Im Fall der Argumentation impliziert die Gattung – anders als etwa bei chronologisch fundierten Narrationen – bspw. keine prototypische sequenzielle Ordnung in der Abfolge von Behauptungen und ihren Begründungen. Es gibt hier *zwei* verantwortliche Rollen bei der Durchführung: Proponent und (virtueller) Opponent (vgl. Feilke 2008). Ein argumentativer Brief muss also angesichts seiner „fingierten Dialogizität“ (Feilke 2008: 158) den Adressaten als „virtuellen“ Opponenten berücksichtigen.

Sprechende und Schreibende stehen i. S. der Verständigung vor der weiteren Aufgabe, die Kontextualisierung und Vertextung – und damit auch die Gattungsorientierungen – ihrer Texte (sprachlich) zu *markieren*. Hierfür wird ein sprachstrukturelles Repertoire von gattungsangemessenen Formen und Verfahren benötigt, zu dem lexikalische (Konnektoren wie *plötzlich* im Fall von Erzählungen oder *also* im Fall von Argumentationen) oder syntaktische (z. B. Konditionalgefüge oder Modi: *Man könnte einwenden*) zählen. Die sprachliche Form von Texten wird also strikt funktional betrachtet als Ausdrucksmittel zur Markierung der gattungsgemäßen globalen Kohärenz und der schriftbezogenen, adressatengerechten Kontextualisierung.

Diese kurze Beschreibung der Facetten macht deutlich, dass sie analytisch zwar klar zu trennen sind, insofern sie jeweils unterschiedliche Aspekte der sprachlichen Äußerung(en) konzeptionell fokussieren. Sie kommen in den Daten jedoch jeweils integriert vor, insofern sich z. B. Markierungskompetenz in der Art des Vollzugs der Vertextung und Kontextualisierung äußert. Ebenso ist die Kontextualisierung nicht nur auf die ein- und ausleitenden Textpassagen beschränkt, sondern zeigt sich bspw. auch in der Adressatenorientierung durch den ganzen Text hindurch.

Die hier angestrebte deskriptive Erfassung der Qualität von Texten greift auf das zugrundeliegende Kompetenzmodell zurück, indem dieses in Form von Merkmalen operationalisiert wird. Gleichwohl gilt, dass die entsprechend festgestellte Textqualität – wie alle Verhaltensdaten – nur ein Indikator für die nicht direkt beobachtbare

Kompetenz (vgl. Bergmann/Quasthoff 2010) als Disposition zur Erfüllung bestimmter Aufgaben sein kann.

Im Folgenden werden das MeGaDisK-Modell und seine Facetten zunächst für die *Gattung* der Argumentation und anschließend für die schriftliche *Medialität* kurz in den relevanten Forschungskontext eingebettet und im Hinblick auf TexQu-Ap konkretisiert.

2.3 Argumentative Kompetenz

Vorhandene Konzepte von Argumentation lassen sich u. a. danach unterscheiden, ob sie sich an der Logik von Schlussfolgerungen (z. B. Eggs 2000, Toulmin 1996) oder an der Praxis dialogischen Argumentierens orientieren (Pohl 2014) und im letzteren Fall dies eher sprecher- (z. B. Trautmann 2004) oder interaktionsorientiert (z. B. Deppermann 2006) modellieren (vgl. zsf. Morek/Heller/Quasthoff im Druck). Bezogen auf den Gegenstand lässt sich grob unterscheiden, ob sie „persuasiv“ einen Dissens als Anlass einer Argumentation zugrunde legen (Eggs 2000: 398) oder „explorativ“ (vgl. für diese Unterscheidung Ehlich/Valtin/Lütke 2012, in anderer Formulierung Grundler 2011) auch die gemeinsame Lösung eines Problems mit Hilfe des Abwägens von Begründungen einschließen (z. B. Willenberg/Gailberger/Krelle 2007). Hinsichtlich der Modellierung der Facetten von Argumentationskompetenz ist u. a. der Ansatz von Willenberg/Gailberger/Krelle (2007) einschlägig, der Fähigkeiten zur Erfüllung „kommunikativer“ und „argumentativer Anforderungen“ unterscheidet und damit eine ähnliche Differenzierung aufnimmt wie die hier angenommene zwischen übergreifenden und gattungsspezifischen Kompetenzen (ähnlich auch Feilke 2008 und Pohl 2014). Auch andere Konzepte argumentativer Kompetenz nennen – in unterschiedlicher Systematisierung – oft ähnliche Teilkompetenzen wie MeGaDisK (z. B. Augst et al. 2007, Berman/Nir-Sagiv 2007, Feilke 2008, Riehl 2013). Bei der Entwicklung unseres Modells von argumentativer Kompetenz und seinen Facetten kam es uns aber sehr wesentlich auf die konsistente Ableitung der Merkmale aus einem umfassenden Theoriezusammenhang und die Fundierung in Erwerbsabfolgen an.

Auf dieser Grundlage fassen wir Argumentationskompetenz sprachwissenschaftlich als eine an einer spezifischen kommunikativen Gattung orientierte, mündlich oder schriftlich realisierbare³ Kompetenz, äußerungsübergreifende Einheiten kontextuell und sprachlich der Gattung entsprechend aufzubauen. In einem Zugriff, der den „monologischen Reduktionismus“ (Pohl 2014: 288) vieler logisch-semantischer Konzeptualisierungen des Argumentierens überwindet, lässt sich die argu-

³ „Es bedarf einer solchen dialogisch basierten Theorie gerade dann, wenn man das Argumentieren in seinen medial und/oder konzeptionell *schriftlichen* Ausprägungen verstehen sowie die entsprechenden Erwerbswege erklären möchte“ (Pohl 2014: 288).

mentative Gattungsorientierung mit den „Jobs“ explizieren, die eine argumentative Einheit zu erledigen hat. Auf der Basis mündlicher Interaktionsdaten spezifiziert Heller (2012: 68) sie in der folgenden Weise (vgl. auch Heller/Morek/Quasthoff im Druck):

- Dissens herstellen/Problematisieren
- Begründungspflicht etablieren
- Kernaufgabe Begründen
- Abschließen
- Überleiten

Argumentation in dieser funktional basierten Definition umfasst also persuasives und exploratives Argumentieren in mündlichen wie schriftlichen Praktiken.⁴ Die spezifischen medial und konzeptionell (vgl. Koch/Oesterreicher 1994) schriftlichen Produktionsbedingungen des Argumentierens unterscheiden sich entsprechend in der kontextuellen Einbettung, den Vertextungsmustern und den zu nutzenden sprachlichen Repertoires bei der sprachlich-formalen Markierung der Texte, was im folgenden Abschnitt thematisiert wird.

2.4 Schriftliches, persuasives Argumentieren

Die meisten Ansätze zum schriftlichen Argumentieren sind in der Schreibforschung und nicht in der Argumentationsforschung situiert. Sie legen damit ein Konzept von Textkompetenz generell zugrunde und untersuchen es – z. T. gattungsvergleichend (z. B. Riehl 2013, Schmölzer-Eibinger 2011) – jeweils am Beispiel des Argumentierens. Viele Arbeiten zur schriftlichen Argumentationskompetenz sind Erwerbs- (z. B. Augst et al. 2007, Augst/Faigel 1986, Berman 2008, Feilke 1995) oder Vergleichsstudien (z. B. Berman/Nir-Sagiv 2007, Riehl 2013, Spiegel 2011), die das Konstrukt von Argumentationskompetenz der jeweiligen Fragestellung unterordnen. Feilke (2008) und Pohl (2014) unterscheiden z. B. zwischen argumentativen und literalen Kompetenzen und machen damit eine Unterscheidung, die im vorliegenden Modell mit dem übergreifenden Konzept von (schriftlicher) Kontextualisierungs- und Vertextungskompetenz abgebildet ist.

In der Perspektivierung durch die Facetten von MeGaDisK (s. Abschnitt 2) stellen sich die besonderen Anforderungen des schriftlichen Argumentierens in der folgenden Weise dar: Die *Kontextualisierung* einer argumentativen *Text*produktion ist durch Merkmale der zeitlichen „Zerdehnung“ (vgl. Ehlich 1983) zwischen Produktion und Rezeption und damit durch erschwerte Bedingungen der Verständigung geprägt. Die kontextuellen Anforderungen beziehen sich zudem auf die Tatsache,

⁴ Die im Rahmen der FUnDuS-Studie (s. Fußnote 9) untersuchte Argumentationskompetenz wurde sowohl im Mündlichen (vgl. Quasthoff/Krah 2012) als auch im Schriftlichen auf der Grundlage dieses theoretischen Konstrukts analysiert.

dass Kulturgemeinschaften besondere schrifttypische Gattungen ausgebildet haben, in denen sich unterschiedliche gesellschaftliche Zwecke einer Verständigung (vgl. Bergmann/Luckmann 1995) über Zeit, Raum und soziale Distanz hinweg „sedimentiert“ haben (Quasthoff im Druck). Hier ist insbesondere die Textsorte Brief prominent, welche in der Aufgabenstellung unserer Studie für das persuasive Argumentieren genutzt wurde.

Die Anforderungen an die *Vertextung* schriftlicher Argumentationen sind nicht zuletzt deshalb im Vergleich zu mündlichen, dialogischen Kontexten höher, weil die gattungsinhärente Dialogizität (vgl. Feilke 2008, Pohl 2014) von den Verfassern virtuell konzipiert, die Gegenüber-Perspektive antizipiert und textuell monologisch, ohne bspw. die Unterstützung nachfragender Zuhörer (vgl. Ohlhus 2005), linearisiert werden müssen.

Auch für die Kompetenz-Facette der *Markierungskompetenz* birgt die schriftliche Medialität besondere Anforderungen. Sie ist auf Grund der mangelnden Ko-Präsenz von Produzent und Rezipient in besonderem Maß auf explizitsprachliche (vgl. Maas 2010) Formen angewiesen, u. a. weil sie an Körperlichkeit gebundene Ressourcen, wie etwa die Prosodie, nicht nutzen kann und sprachliche Verfahren der Meinungsäußerung bzw. -adressierung sowie der Explizierung von Begründungszusammenhängen auf Wort-, Phrasen- und Satzebene benötigt.

3 Bisherige Ansätze zur Auswertung schriftlicher, argumentativer Texte

Unabhängig von der Art der theoretischen Grundierung und ihrer Explizitheit birgt die beschriebene Spezifik argumentativer Texte auch besondere empirische und methodische Herausforderungen für ihre Auswertung (z. B. Yeh 1998; Domenech in Vorb.). Zu den empirisch gegebenen Analyseanforderungen gehört nach dem oben Gesagten die theoriegetriebene Berücksichtigung der Dimensionen (argumentative) Gattung und (schriftliche) Medialität, methodisch ist die Beachtung psychometrischer Standards erforderlich.

Abweichend von der üblichen Anordnung entlang methodischer Aspekte der Textauswertung⁵ werden die kurz zu berichtenden Ansätze⁶ zur Erfassung argumentativer Textmerkmale im Folgenden ‘quer’ dazu entlang eben dieser Dimensio-

⁵ Hierzu zählen z. B. der Rückgriff auf holistische/globale vs. analytische/kriteriale Zugänge oder die Art der Erfassung über linguistische Analysen, korpuslinguistische Verfahren bzw. geschulte Rater.

⁶ Mit der folgenden Darstellung positionieren wir uns wesentlich in der einschlägigen deutschen Debatte zur Auswertung argumentativer Texte. Internationale Ansätze mit großen Stichproben, bspw. des National Assessment of Educational Progress (NAEP), werden hier aufgrund ihrer Situierung in einem anderen Bildungskontext und ihres methodisch differierenden Vorgehens nicht berücksichtigt.

nen Gattung, Medialität und Psychometrie systematisiert. Da wir hier ein methodisches Instrument vorstellen, das eine entsprechende Lücke füllen soll, konzentrieren wir uns in der Diskussion des einschlägigen Forschungsstandes auf die grobe Kartografie nach Gegenstandsbereichen der jeweiligen Ansätze und ihre Beschreibungs- bzw. Messverfahren.

3.1 Gattungs- und Medialitätsfokus

Zu den Studien, die typische Merkmale argumentativer Texte – also eine Mischung gattungs- und medialitätsbezogener Aspekte – erfassen, zählen bspw. die verschiedenen Untersuchungen des in Siegen erhobenen Korpus argumentativer Briefe verschiedener Altersgruppen (Klasse 7, 10, 12 und Studierende), welches hinsichtlich gattungsspezifischer Textordnungsmuster sowie schriftsprachspezifischer Merkmale auf lexikalischer, morphosyntaktischer, textstruktureller und -kommunikativer Ebene linguistisch ausgewertet wurde (z. B. Augst/Faigel 1986, Feilke/Augst 1989, Feilke 1988). Insbesondere die (argumentativen) Textordnungsmuster wurden inzwischen auch in zweitsprachlich ausgerichteten Analysen der Schreibkompetenz in der Sekundarstufe I verwendet (z. B. Rapti 2005, Riehl 2013).

In der umfassenden Untersuchung von Augst et al. (2007) zur Textproduktion in der Grundschule werden einerseits Gattungsmerkmale fokussiert, wie im Falle der Argumentationen bspw. die Integration von Begründungen, Gegenargumenten und Bedingungen oder die lexikalische bzw. textstrukturelle Hervorhebung der eigenen Meinung. Andererseits zielt die Kombination von textlinguistischen Analysen und holistischen Beurteilungen auch auf übergreifende, schriftsprachlich orientierte Aspekte wie Textrahmungen, Textinstanz, Textumfang oder syntaktische Aspekte.

Auf Basis der Profilanalyse nach Grieshaber (2005) nutzt etwa Henrici (2012) sowohl die syntaktische Komplexität als globalen Indikator für Sprach- bzw. Schreibkompetenz als auch die Art verschiedener Nebensätze zum Rückschluss auf charakteristische Handlungen schriftlicher Argumentationen jugendlicher erst- und zweitsprachlicher Schreiber (vgl. auch Domenech in Vorbereitung).

3.1.1 Gattungsfokus

Andere Arbeiten konzentrieren sich hingegen stärker auf die linguistische Herausarbeitung gattungstypischer Merkmale in argumentativen Texten unterschiedlicher Altersgruppen, z. T. unter dem Schlagwort der literalen Prozeduren (Feilke 2010). Hierzu zählen etwa die Untersuchungen von Rezat (2011) zu konzessiven Strukturen sowie zum Einbezug von Gegenargumenten von Schülern der Grundschule und der Sekundarstufe I oder die ergänzenden Analysen von Petersen (2014) zur Verteilung von Pro- und Kontra-Positionen in den Texten ein- und mehrsprachiger Schreiber der Sekundarstufe II und der Universität. Auch die Auswertung wissenschaftlicher Texte von Studierenden u. a. im Hinblick auf konzessives

Argumentieren von Steinhoff (2007) gehört in diese Reihe. Einen etwas anderen Ansatz verfolgt Böhnisch (z. B. 2009), der die Struktur und Kohärenz schriftlicher Argumentationen der Sekundarstufe I vor dem Hintergrund des Quaestio-Ansatzes (vgl. Klein/Stutterheim 1987) rekonstruiert.

3.1.2 Medialitätsfokus

Einige Untersuchungen widmen sich wiederum primär der Erfassung schriftsprach-spezifischer Aspekte und tun dies am Beispiel argumentativer (und zum Teil anderer) Texte. Hierzu zählen bspw. die korpuslinguistische Analyse von Petersen (2014) zur syntaktischen Komplexität schriftlicher Argumentationen aus der Sekundarstufe II und der Universität oder die sprachwissenschaftliche Auswertung argumentativer Texte der Sekundarstufe I hinsichtlich inhaltlicher, morphosyntaktischer, textstruktureller und lexikalischer Angemessenheit von Cantone/Haberzettl (2009), beide unter zweitsprachlicher Perspektive.

Textgattungsübergreifend erforscht das interdisziplinäre BMBF-Projekt *Teilkomponenten von Schreibkompetenz* über verschiedene Auswertungszugänge empirisch basierte Prädiktoren von Textqualität in der Sekundarstufe I, z. B. allgemeine kognitive und sprachliche Voraussetzungen, sowie die speziellen Teilfähigkeiten Perspektivenübernahme und Kohärenzherstellung (z. B. Becker-Mrotzek et al. 2014, Knopp et al. 2013; ähnlich auch Jechle 1992).

3.2 Psychometrischer Fokus

Auch im Kontext kompetenzorientierter Large-Scale-Untersuchungen mit großen Stichproben und hohen psychometrischen Maßstäben werden mittlerweile argumentative Texte erhoben. Als impulsgebend im deutschsprachigen Raum sind hier sicherlich die Arbeiten von DESI zu nennen, die persuasive Briefe von Neuntklässlern hinsichtlich formeller, inhaltlicher, sprachsystematischer und sprachpragmatischer Aspekte durch eine Kombination verschiedener Ratingverfahren ausgewertet haben (z. B. Neumann 2007).

Ebenso stützen sich die Arbeiten des IQB zu den bundesweiten Vergleichsarbeiten (VERA) bzw. der Normierung der Bildungsstandards (BISTA) im Bereich Schreiben inzwischen auch auf schriftliche Argumentationen. Hier werden mit ähnlichen Auswertungsverfahren u. a. inhaltliche, argumentative, kommunikative, textgattungsbezogene und sprachliche Aspekte erfasst (s. z. B. Behrens/Krelle 2011).

3.3 Resümee

Im Vergleich des Zusammenspiels der drei hier bei der argumentativen Textauswertung zugrunde gelegten Dimensionen lässt sich Folgendes festhalten:

Die meisten gattungs- und medialitätsorientierten Arbeiten blenden psychometrische Kriterien entweder vollständig aus⁷, obwohl sie auch quantifizierend vorgehen, oder sie erwähnen diese zwar in Ansätzen (z. B. Augst et al. 2007, Augst/Faigel 1986, Riehl 2013), geben jedoch zu wenige der Informationen, die die jeweiligen Textauswertungsverfahren intersubjektiv nachvollziehbar bzw. replizierbar machen würden.⁸ Eine Ausnahme stellt in diesem Zusammenhang das interdisziplinäre Projekt *Teilkomponenten von Schreibkompetenz* dar, das die Zuverlässigkeit verschiedener genutzter Methoden bzw. Maße für Textqualität (Textlänge, naive, globale und analytische Ratings) detailliert überprüft und vergleicht (vgl. Grabowski et al. 2014).

Im Kontext der genannten Large-Scale-Untersuchungen wiederum wird die Einhaltung von Gütekriterien bzw. die Qualität der Auswertungsinstrumente und Kennwerte der Interrater-Übereinstimmung zwar explizit thematisiert. Dafür ist jedoch häufig eine Vernachlässigung gattungsspezifischer Aspekte zugunsten psychometrisch 'sauber' zu erhebender, schriftspezifischer Merkmale zu beobachten.

Es zeigt sich also, dass die theoretisch und methodisch gebotene Berücksichtigung der drei Dimensionen Gattung, Medialität und Psychometrie bei der Auswertung argumentativer Texte bisher nur selten gleichgewichtig umgesetzt wurde. Genau dies ist jedoch das ehrgeizige Ziel des hier vorgestellten Verfahrens TexQu-Ap.

4 Zur Konzeption von TexQu-Ap

Im Folgenden stellen wir dar, in welcher Weise die theoretischen und methodischen Konzeptionen und Anforderungen (Abschnitt 2 und 3) operationalisiert und überprüfbar gemacht wurden.

4.1 Schreibaufgabe

Zur Überprüfung der schriftlichen Argumentationskompetenz wurde in FUnDuS⁹ für Schüler verschiedener Schulformen von der 6. bis zur 9. Jahrgangsstufe eine Schreibaufgabe entwickelt und eingesetzt, in der ein krankheitsbedingt

⁷ Bei diesem Vergleich ist natürlich zu berücksichtigen, dass sich die Standards der beteiligten Disziplinen in den letzten 20 bis 30 Jahren in interdisziplinärer Zusammenarbeit massiv gewandelt haben. Für innerlinguistische Arbeiten der 1980er und 1990er Jahre spielten psychometrische Gütekriterien i.d.R. keine zentrale Rolle.

⁸ So kamen etwa auch Bremerich-Vos/Possmayer (2013) in der Überprüfung der holistischen Textkompetenzstufen von Augst et al. (2007) zu dem Ergebnis, dass erst nach Modifizierungen der Auswertungsmaterialien sowie umfassenden Rater-Schulungen befriedigende Ergebnisse hinsichtlich der Beurteiler-Übereinstimmung erreicht werden konnten.

⁹ Das interdisziplinäre Verbundprojekt „Die Rolle familialer Unterstützung beim Erwerb von Diskurs- und Schreibfähigkeiten in der Sekundarstufe I“ (FUnDuS, Leitung Uta Quasthoff, Technische Universität Dortmund und Elke Wild, Universität Bielefeld) wurde im Rahmen der FiSS-Initiative vom BMBF gefördert (01 GJ 0983 und -84).

abwesender Klassenkamerad in Briefform von der Teilnahme an einem Schulfest überzeugt werden sollte (Abb. 1). Die Rolle der Lehrkraft wurde in die Aufgabenstellung aufgenommen, um zu verhindern, dass die Jugendlichen allzu informelle Schreiben verfassten, in denen möglicherweise nur sehr implizit argumentiert wird. Die Konzipierung dieser Argumentationsaufgabe war in dem interdisziplinären Projekt in einen ganzen Aufgabenkomplex zum Thema Schulfest eingebettet und hatte verschiedenen Kriterien, u. a. der Anschließbarkeit an die psychologische Argumentationsforschung und die Bearbeitbarkeit im Längsschnitt für unterschiedliche Jahrgangsstufen, zu genügen.

Christian, ein Mitschüler von euch, hat keine Lust am Schulfest teilzunehmen. Ihr wollt ihn am nächsten Tag davon überzeugen, dass eure Klasse unbedingt mitmachen sollte. Christian ist aber leider krank. Ihr schreibt ihm deshalb einen Brief. Euer Lehrer soll den Brief hinterher unterschreiben und an Christian schicken. Ihr wollt Christian überzeugen, indem ihr möglichst gute Gründe nennt.

✍ Was würdet ihr in dem Brief schreiben? Ihr dürft hier auch den Grund benutzen, den ihr euch eben überlegt habt. Denkt daran: Es geht darum, Christian mit möglichst guten Gründen zu überzeugen!

Abb. 1 Schreibaufgabe zur Erhebung persuasiver Briefe in FUnDuS

Die Textgattung des persuasiven Briefs schien unter Berücksichtigung des Argumentationskonzepts als diskursive Praktik und der avisierten Stichprobe aus mehreren Gründen besonders geeignet, gerade weil es um einen eher trivialen Alltags-Dissens geht. So ist aus gattungstheoretischer Perspektive zu erwarten, dass der inhärent dialogische Charakter von Argumentationen bei einem Brief insofern verhältnismäßig einfach umzusetzen ist, als „für einen tatsächlichen oder zumindest vorstellbaren Adressatenkreis“ (Ludwig/Spinner 2000: 22) geschrieben wird. Dies dürfte für Schüler unterschiedlicher Schulformen und Klassenstufen der Sekundarstufe I auch deshalb wichtig sein, weil die Vertrautheit mit anderen argumentativen Textgattungen curricular bedingt vermutlich stark variiert. Darüber hinaus eignen sich Briefe als konventionalisierte Formen schriftlicher (argumentativer) Kommunikation relativ gut für standardisierte Auswertungen, wie auch die vorliegenden Large-Scale-Untersuchungen im Bereich argumentativer Textproduktion zeigen (s. Abschnitt 3).

Der unten abgebildete Beispieltext entspricht einer durchschnittlichen¹⁰ Schülerantwort in Klasse 7 und dient zur Veranschaulichung des Textkorpus sowie zur Illustration der im Folgenden dargestellten Items:

¹⁰ Durchschnittlich bezieht sich in diesem Fall auf den erreichten Gesamtscore pro Erhebungszeitpunkt. Dieser kann zwischen 0 und 1 liegen und beträgt für das gesamte Korpus in Klasse 7 $M = 0.32$, $SD = 0.11$, für den abgebildeten Text $M = 0.35$.

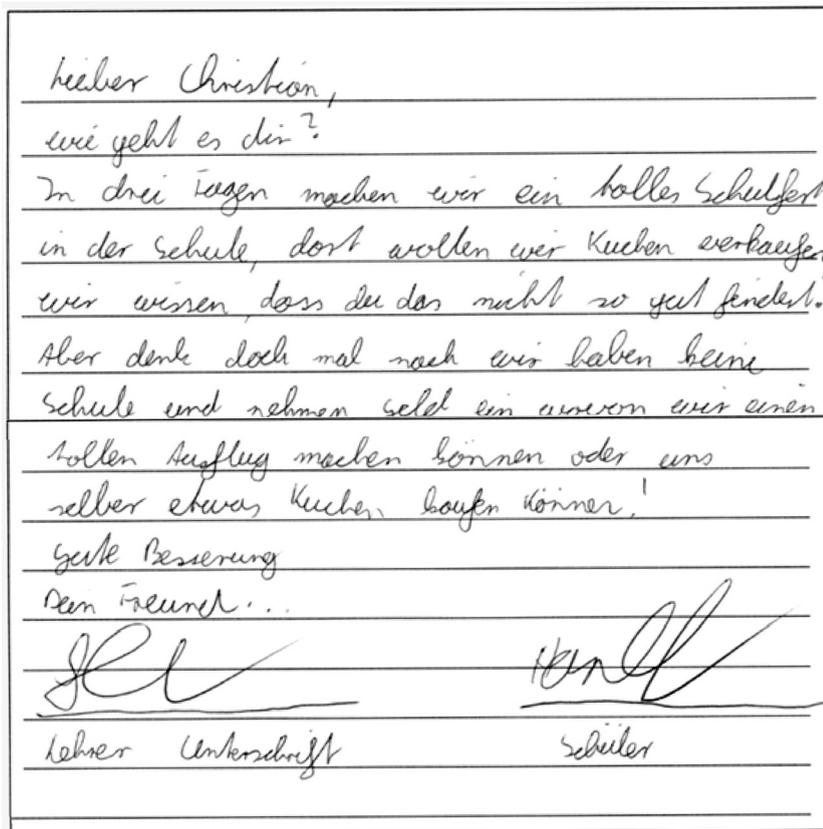


Abb. 2 Beispieltext aus dem FUnDuS-Korpus, Klasse 7

4.2 Kontextualisierung

Schreiber eines persuasiven Briefs müssen bei der kontextuellen Einbettung ihres Textes gemäß der Aufgabe im Sinne obiger Ausführungen zwei unterschiedliche Anforderungen gleichzeitig berücksichtigen: (1) die Textgattung Brief mit ihren schrifttypischen Merkmalen und (2) die kommunikative Gattung der Argumentation in der beschriebenen funktionalen Charakteristik.

Diesen doppelten Anforderungen entsprechend berücksichtigen die *Kontextualisierungs*-Items von TexQu-Ap sowohl eher brieftypische formale Aspekte, wie Anrede und Schlussformel, als auch kommunikative Facetten der Einbettung der persuasiven Aktivitäten, wie den inhaltlichen und situativen Textestieg und -abschluss unter Bezugnahme auf die Krankheit bzw. Teilnahme des Adressaten oder das Schulfest. Diese werden in dem Beispieltext weitestgehend umgesetzt.

Darüber hinaus werden hier auch unterschiedliche adressatenorientierende Elemente erfasst (formal, inhaltlich, praktisch). Diese erfüllt der Schülertext auf formaler Ebene – indem Christian über die Verwendung des Imperativs direkt angesprochen wird – sowie auf inhaltlicher Ebene etwa über den Bezug auf Christians Position (*wir wissen, dass du das nicht so gut findest!*). Eine praktische Orientierung auf den Adressaten, bspw. in Form konkreter Unterstützungsangebote, findet in dem Beispiel nicht statt.

4.3 Vertextung

Die oben (Abschnitt 2.2) beschriebenen Vertextungs-Herausforderungen sind im Fall persuasiver Briefe einerseits durch den inhärent dialogischen Charakter zwischen Proponent und (virtuellem) Opponent, andererseits durch den kommunikativen Zweck einer künftigen Überzeugung oder Handlung des Adressaten bestimmt.

Dementsprechend erfassen die Vertextungs-Items von TexQu-Ap (adressatenorientierte) Merkmale des argumentativen Textes wie den Einbezug bzw. die Entkräftung möglicher Gegenargumente. Im abgebildeten Schülertext wurde dies – in einer für das Schreibsetting erwartbar recht impliziten Form – durch den Bezug auf Christians kritische Haltung sowie die sequenziell daran anschließende Explizierung möglicher Vorteile des Schulfestes umgesetzt.

Daneben werden hier auch – für den Beispieltext jedoch nicht zutreffend – das konditionale Abwägen verschiedener Gründe (z. B. *Wenn wir zusammen etwas vorbereiten, würde das endlich unsere Klassengemeinschaft verbessern*) sowie der Rückgriff auf argumentationsstrukturelle Elemente wie generische Formulierungen (z. B. *Etwas Abwechslung tut jedem gut. Bei einem Schulfest müssen alle mitmachen.*) im Sinne Toulmin'scher Stützungen (vgl. Toulmin 1996) berücksichtigt.

4.4 Markierung

Die sprachliche Markierung äußert sich bei den argumentativen Brief-Texten im Wesentlichen im Rückgriff auf entsprechende gattungsindizierende Verfahren der Formgebung.

TexQu-Ap legt in diesem Bereich besonderen Wert auf die Verwendung verschiedener argumentativer Marker, bspw. zum Ausdruck der eigenen Meinung (subjektbezogen: *wir finden*), im Zusammenhang mit der unterstellten Position des Adressaten (adressatenbezogen: *überdenke bitte deine Entscheidung*) oder zur Explizierung des persuasiven Brief-Zwecks (sachbezogen: *hoffentlich hat dieser Brief dich überzeugt*). Außerdem wird der Gebrauch gattungstypischer Konnektoren wie *also*, *allerdings*, *aus diesen Gründen* etc. erhoben. Der Beispieltext zeichnet sich in dieser Hinsicht durch den Einsatz adressatenbezogener Marker (*dass du das nicht so gut findest*) sowie des adversativen Konnektors *aber* aus.

5 Empirische Überprüfung

Nach der theoriebasierten Bestimmung des Untersuchungskonstrukts sowie dessen Operationalisierung in konkret erfassbare Merkmale wird nun die empirische Entwicklung und Überprüfung von TexQu-Ap hinsichtlich der drei Hauptgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität (vgl. Bühner/Ziegler 2010) dargestellt. Auf Nebengütekriterien wie Normierung, Vergleichbarkeit oder Nutzen wird in der abschließenden Diskussion eingegangen. Entsprechend der konzeptuellen Zielsetzung (Abschnitt 1) des hier vorgestellten Verfahrens liegt der Fokus dabei auf der Überprüfung der theoretisch angenommenen Facetten, also der Validität des Instruments.

Datengrundlage war die longitudinale FUNDuS-Stichprobe von Anfang bis Ende der Sekundarstufe I (Klasse 6-7-9) von ca. 1400 Schülern unterschiedlicher Schulformen (Hauptschule und Gymnasium) im Raum Dortmund und Bielefeld.

5.1 Objektivität & Reliabilität

Voraussetzung für jede Art von Validitäts-Prüfung ist eine objektive und reliable Erfassung der Daten. Die Objektivität wurde im vorliegenden Fall sichergestellt durch hoch standardisierte Erhebungen (Durchführungsobjektivität), die Auswertung der Texte auf Grundlage eines detaillierten Manuals durch geschulte Kodierer (Auswertungsobjektivität) sowie die theoretisch und statistisch abgesicherte Überführung der ursprünglich dichotomen Items in einen intervallskalierten Score (Interpretationsobjektivität).

Zur Gewährleistung der Reliabilität wurden jeweils 10% der Texte eines Messzeitpunktes doppelt kodiert und die entsprechenden Indizes berechnet (s. für eine zum Teil kritische und praxisorientierte Übersicht Böhmet et al. 2008, zur Auswahl und Interpretation der verschiedenen Verfahren Bortz/Döring 2006, Wirtz/Caspar 2002). Sowohl die im Zuge der Instrument- und Manualentwicklung berechneten Übereinstimmungsmaße auf Itemebene (κ bzw. $ICC_{3,1} \geq .7$) als auch die Konsistenz-Maße auf Skalen- bzw. Textebene ($ICC_{3,K} M = 0.97, SD = 0.04$) fallen im Mittel über den gesamten Erhebungszeitraum ausnahmslos zufriedenstellend aus.

5.2 Validität

Objektivität und Reliabilität vorausgesetzt, drückt die Validität aus, inwieweit wirklich der intendierte Gegenstand gemessen wird. Im vorliegenden Fall lag der Fokus auf der Überprüfung der inneren Konstruktvalidität, d. h. der Eindeutigkeit der Ergebnisse für die Erfassung der Textqualität schriftlicher Argumentationen als eine Ausprägung globalstruktureller Kompetenz (s. Abschnitt 2.1).

Hierfür wurde zunächst mit Hilfe konfirmatorischer faktorenanalytischer Verfahren (Hauptkomponentenanalyse) überprüft, inwiefern sich die drei theoretisch ange-

nommenen Dimensionen Kontextualisierung, Vertextung und Markierung in den empirischen Daten wiederfinden.

Für den mittleren Messzeitpunkt in Klasse 7 spiegeln die Itemladungen auf die empirischen Komponenten (Tab. 1) im Wesentlichen die Facetten Kontextualisierungskompetenz (Komponente 1), Vertextungskompetenz (Komponente 2) und Markierungskompetenz (Komponente 3) des Kompetenzmodells MeGaDisK wieder. Dabei ergeben sich allerdings Unterschiede zwischen den drei theoretisch angenommenen Facetten: Während sich der Bereich der Kontextualisierung ohne Ausnahme theoriekonform abbildet (fett markiert in Tab. 1), liegen für die Vertextung einzelne und die Markierung mehrere Abweichungen bzw. 'Überläufer' gegenüber den theoretischen Annahmen vor (s. Abkürzungen in der Spalte t.a.F.).

Tab. 1 Mustermatrix der Items von TexQu-Ap, Klasse 7

Item	1	t.a.F.	2	t.a.F.	3	t.a.F.
Textabschluss formal	0.63*+	K				
Texteinstieg: inhaltlich 1 (Schulfest)	0.61*+	K				
Textbeginn formal	0.60*+	K				
Textabschluss inhaltlich (Teilnahme)	0.58*+	K				
Texteinstieg: inhaltlich 2 (Teilnahme)	0.54*+	K				
Adressatenorientierung: formal	0.52*+	K			-0.42*+	
Textabschluss situativ (Krankheit)	0.38+	K				
Gegenargumente: Einbezug			0.94*+	T		
Gegenargumente: Entkräftung			0.92*+	T		
Adressatenorientierung: inhaltlich			0.50*+	K		
Adressatenorientierung: praktisch			0.29*	K		
Arg. Marker: adressatenbezogen					0.62*+	M
Arg. Marker: sachbezogen					0.58*+	M
Konnektoren (Anzahl)					0.56*+	M
Texteinstieg: situativ (Krankheit)					0.48*+	K
Toulmin'sche Stützung					0.24	T
Arg. Marker: subjektbezogen					0.23*	M
Abwägen					0.21	T
Adressatenorientierung: Vor/Nachteile						K

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse; Rotation: Promax mit Kaiser-Normalisierung;

Rotation ist in 5 Iterationen konvergiert

t.a.F. = theoretisch angenommene Facette, K = Kontextualisierung, T = Vertextung, M = Markierung

fette Hervorhebung = Übereinstimmung von theoretischer Annahme und empirischem Faktor

*Ladung von $\geq .4$ auf dem gleichen Faktor in Klasse 6

+Ladung von $\geq .4$ auf dem gleichen Faktor in Klasse 9

Aufgrund nominell geringer Zusammenhänge ($\leq .4$, auf eine Kommastelle gerundet¹¹) sollten fünf Items allerdings vernachlässigt werden, auch wenn diese größtenteils inhaltlich plausibel laden.¹²

Die Analyse aller, auch der nominell niedrig, erwartungsdiskrepanz ladenden Items zeigt, dass die Komponente 2/Vertextung noch stärker als angenommen von Aspekten der Adressatenorientierung geprägt ist. Dies ist anschlussfähig an oben beschriebene Modellierungen von schriftlicher Argumentationskompetenz, die u. a. die Dialogizität als Gattungsmerkmal hervorheben (z. B. Feilke 2008, Pohl 2014), sowie an empirische Befunde, die Adressatenbezüge als Qualitätsmerkmal insbesondere argumentativer Texte belegen (z. B. Augst et al. 2007, Becker-Mrotzek et al. 2014).

Komponente 3/Markierung hat sich empirisch als heterogenste Komponente erwiesen. Zwar ordnen sich alle theoretisch angenommenen Markierungs-Items erwartungskonform dieser Komponente zu, zusätzlich laden hier jedoch außerdem sowohl Items aus der Facette Kontextualisierung sowie aus der Vertextung. Rückblickend überrascht die Heterogenität dieser empirischen Komponenten vor dem Hintergrund der theoretischen Annahmen zur Markierungskompetenz als gewissermaßen hybride Facette nicht. So spiegeln alle Itemladungen die Nähe von Gattung und Form. Die erwartungsdiskrepanz Items geben darüber hinaus Hinweise auf die Explikationsfunktion argumentationsspezifischer Markierungsverfahren zur Formgebung nicht nur auf Wort-, sondern auch auf Phrasenebene: „Texteinstieg *situativ (Krankheit)*“ wendet sich bspw. explizit der Ausgangssituation für das Verfassen des Briefes (Krankheit des Adressaten) zu, ‚markiert‘ also ein Element der Kontextualisierung. Das „*Abwägen*“ beinhaltet den Ausdruck der inhaltlichen Relationierung von Argumenten auf syntaktischer Ebene und die „*Toulmin'sche Stützung*“ expliziert generische Grundannahmen für die schriftliche Kommunikation, die oft implizit vorausgesetzt werden.

Insgesamt klären die drei Komponenten 32.4% der Gesamtvarianz auf, wobei der größte Anteil (14.9%) sowie die meisten Items auf Komponente 1 (Kontextualisierung) entfallen, gefolgt von Komponente 2 (Vertextung, 10.0%) und Komponente 3 (Markierung, 7.5%). Dieser Befund erweist sich auch im Längsschnitt von Klasse 6 zu Klasse 9 als überaus stabil (s. Markierungen mit * bzw. + in Tab. 1), sowohl was die Ladungsmuster der Items betrifft als auch den Anteil der jeweiligen Komponente an der Varianzaufklärung.

Die geringen Korrelationen der drei Komponenten untereinander (Tab. 2) spricht für die Unabhängigkeit bzw. Plausibilität der drei theoretisch angenommenen Facet-

¹¹ Auch zur Höhe der Faktorladungen gibt es in der Literatur uneinheitliche Angaben. Hier wird Klopp (2010) folgend davon ausgegangen, dass bei Stichproben ab $N = 300$ Items mit einer Ladung ab .4 berücksichtigt werden können.

¹² Dies betrifft die Items „*Adressatenorientierung: praktisch*“, „*Toulmin'sche Stützung*“, „*Argumentative Marker: subjektbezogen*“, „*Abwägen*“ und „*Adressatenorientierung: Vor/Nachteile*“.

ten. Der relativ größere Zusammenhang zwischen Komponente 1 und 3 lässt sich mit der sowohl theoretischen als auch empirischen Nähe von Textgattung und gattungstypischen Verfahren der Formgebung erklären.

Tab. 2 Korrelationsmatrix der Komponenten von TexQu-Ap, Klasse 7

	1	2	3
1	-		
2	0.14	-	
3	0.20	0.08	-

Korrelationen mit anderen Aspekten des Konstrukts schriftliche Argumentationskompetenz bekräftigen darüber hinaus die hohe Validität des entwickelten Instruments. So zeigen sich erwartungsgemäß mittelstarke Zusammenhänge zwischen dem Score von TexQu-Ap sowie dem in FUnDuS theoretisch abgeleiteten und erhobenen Wert für Argumentationskompetenz (vgl. Krah et al. 2013) in Klasse 7 ($r(1264) = .43, p = .000$). Erste Pilotierungen von TexQu-Ap in Klasse 5 bestätigen außerdem starke Korrelationen mit der Textlänge als groben Indikator von Textqualität ($r(1389) = .72, p = .000$) sowie mittlere Zusammenhänge mit relevanten Vorläuferfähigkeiten des KFT (Heller & Perleth 2000), wie Wortschatz ($r(1397) = .38, p = .000$) und schlussfolgerndes Denken ($r(1388) = .24, p = .000$).

6 Fazit und Ausblick

Die empirische Überprüfung des theoriebasierten Instruments zur Erfassung der Textqualität argumentativer Briefe TexQu-Ap erfolgte im Rahmen der längsschnittlichen Erhebungen (Klasse 6 bis Klasse 9) des Projekts FUnDuS an einer Stichprobe von ca. 1400 Schülern unterschiedlicher Schulformen (Hauptschule und Gymnasium). Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse vor dem Hintergrund des Forschungsstandes und unserer Erwartungen zusammenfassend eingeordnet.

Zunächst ist festzuhalten, dass die Auswertungen größtenteils *reliabel* durchgeführt werden konnten: Im Mittel liegen die Übereinstimmungsmaße (κ und ICC) aller Items bei $\geq .7$, was auch im Vergleich mit anderen Untersuchungen (z. B. BISTA, DESI, Projekt Schreibkompetenzen) ein insgesamt zufriedenstellendes Ergebnis ist, gerade unter dem Gesichtspunkt, dass diese Untersuchung neu entwickelte und z. T. kontextuell tief eingebettete Items aufweist (Böhme et al. 2008).

Zur zentralen Frage nach der empirischen *Validierung* des theoretischen Modells MeGaDisk am Beispiel der Argumentation in persuasiven Briefen ist festzustellen,

dass die ehrgeizige gleichwertige Berücksichtigung gattungs- und medialitätsbezogener sowie psychometrischer Anforderungen in wesentlichen Ansätzen erfolgreich war. So ergab die faktorenanalytische Überprüfung (konfirmatorische Hauptkomponentenanalyse) eine für die meisten TexQu-Ap-Items erwartungskonforme Verteilung auf drei Komponenten, die in großen Teilen den theoretisch angenommenen Facetten Kontextualisierungs-, Vertextungs- und Markierungskompetenz entsprechen (Tab. 1). Die vergleichsweise geringe Korrelation der empirischen Komponenten untereinander spricht darüber hinaus für die theoretisch angenommene Unabhängigkeit der drei MeGaDisk-Facetten.

Die weitere Instrument-Entwicklung bzw. -Überprüfung sollte sich vor allem auf die Nebengütekriterien (Bühner/Ziegler 2010) konzentrieren. Dies betrifft zum einen die Vergleichbarkeit bzw. Generalisierbarkeit. Erste Adaptionen für die Erfassung der Qualität explorativer Argumentationen (TexQu-Ae) sind vielversprechend. Empirisch wäre außerdem eine adäquate Skalierung bzw. Normierung anzustreben. Im Sinne der ökonomischeren Anwendung sollte der Itempool unter Berücksichtigung weiterer statistischer Eigenschaften der Items (z. B. Trennschärfe) auf besonders aussagekräftige Exemplare reduziert werden. Unter dem Gesichtspunkt der Nützlichkeit des Instruments als weiteres Nebengütekriterium ist im Wesentlichen auf seine Verwendbarkeit für Studien zum Erwerb – wie in FUNDuS – sowie die Nutzung zur Diagnose und Förderung zu verweisen.

Mit TexQu-A liegt so ein standardisiertes Instrument vor, das unter dem Gesichtspunkt der Relevanz des Argumentierens für den Schulerfolg (vgl. Krahl et al. 2013) in fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Forschungen zum Erwerb und zur Varianz dieser Kompetenz vielfältig einsetzbar ist. Derartige Forschungen werden angesichts unseres zunehmenden Wissens über den Zusammenhang von fachlichem und sprachlichem Lernen immer dringlicher. Eine Weiterentwicklung im Hinblick auf die Altersnormierung wäre wünschenswert, so dass das Verfahren auch für diagnostische Zwecke in individuellen Förderkontexten einsetzbar wird.

Literatur

- Augst, Gerhard/Dissehoff, Katrin/Heinrich, Alexandra/Pohl, Thorsten/Völzing, Paul-Ludwig (2007): Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt a. M.: Lang.
- Augst, Gerhard/Faigel, Peter (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13–23 Jahren. Frankfurt a. M.: Lang.
- Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Jost, Jörg/Knopp, Matthias/Linnemann, Markus (2014): Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlich realisierter Teilkomponenten von Schreibkompetenz. In: Didaktik Deutsch. Vol. 37. S. 20–43.

- Behrens, Ulrike/Krelle, Michael (2011): Schülertexte beurteilen im Licht von Bildungsstandards, Kompetenzrastern und Unterrichtsalltag. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. Vol. 94. S. 167–183.
- Bergmann, Jörg R./Luckmann, Thomas (1995): Reconstructive genres of everyday communication. In: Uta M. Quasthoff (Hg.). *Aspects of oral communication*. Berlin: De Gruyter. S. 289–304.
- Bergmann, Jörg/Quasthoff, Uta (2010): Interaktive Verfahren der Wissensgenerierung. Methodische Problemfelder. In: Dausendschön-Gay, Ulrich/Domke, Christine/Ohlhus, Sören (Hg.): *Wissen in (Inter)Aktion. Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Berlin: De Gruyter. S. 21–34.
- Berman, Ruth A. (2008): The psycholinguistics of developing text construction. *Journal of Child Language*. Vol. 35. S. 735–771.
- Berman, Ruth A./Nir-Sagiv, Bracha (2007): Comparing narrative and expository text construction across adolescence. A developmental paradox. *Discourse Processes*. Vol. 43. S. 79–120.
- Böhme, Katrin/Bremerich-Vos, Albert/Robitzsch, Alexander (2008): Aspekte der Kodierung von Schreibaufgaben. Vergleich holistischer und analytischer Kodierungen unter besonderer Berücksichtigung der Interraterreliabilität. In: Granzer, Dietlinde/Köller, Olaf/Bremerich-Vos, Albert (Hg.): *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule*. Weinheim: Beltz. S. 290–329.
- Böhnisch, Martin (2009): Schüler argumentieren. Rekonstruktion von argumentativen Fähigkeiten in Schülertexten. Haupt- und Realschule im Vergleich. Weingarten: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. überarbeitete Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Bremerich-Vos, Albert/Possmayer, Miriam (2013): Zur Überprüfung eines textsortenübergreifenden Modells der Entwicklung von Schreibkompetenz in der Grundschule. In: Redder, Angelika/Weinert, Sabine (Hg.): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster: Waxmann. S. 277–295.
- Bühner, Markus/Ziegler, Matthias (2009): *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. Münster: Pearson.
- Cantone, Katja/Haberzettl, Stefanie (2009): „Ich bin dagegen warum sollte man den kein Handy mitnehmen“. Zur Bewertung argumentativer Texte bei Schülern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Schramm, Karen/Schroeder, Christoph (Hg.): *Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann. S. 43–65.
- Deppermann, Arnulf (2006): Desiderata einer gesprächsanalytischen Argumentationsforschung. In: Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hg.): *Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien*. 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg. S. 10–26.
- Domenech, Madeleine (in Vorb.): *Schriftsprachliche Profile zu Beginn der Sekundarstufe I: Eine Analyse persuasiver Briefe von Fünftklässlern als Zusammenspiel textueller, familiärer und individueller Ressourcen*. Diss. TU Dortmund.
- Eggs, Ekkehard (2000): Vertextungsmuster Argumentation. Logische Grundlagen. In: Brinker, Klaus et al. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: De Gruyter. S. 397–414.
- Ehlich, Konrad (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, Aleida/Assmann, Jan/Hardmeier, Christof (Hg.): *Schrift und Gedächtnis*. München: Fink. S. 24–43.

- Ehlich, Konrad/Valtin, Renate/Lütke, Beate (2012): Expertise „Erfolgreiche Sprachförderung unter Berücksichtigung der besonderen Situation Berlins“. <http://www.berlin.de/sen/bildung/schulqualitaet/>. Abgerufen am 03.03.2016.
- Eriksson, Birgit (2009): Leistungsmessung. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Unterrichtskommunikation und Gesprächsdidaktik. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Vol. 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 445–457.
- Feilke, Helmuth (1988): Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. In: Der Deutschunterricht. Vol. 40. S. 65–81.
- Feilke, Helmuth (1995): Auf dem Weg zum Text. Die Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. In: Augst, Gerhard (Hg.): Frühes Schreiben. Studien zur Ontogenese der Literalität. Essen: Die Blaue Eule. S. 69–88.
- Feilke, Helmuth (2008): Schriftlich argumentieren – Kompetenzen und Entwicklungsbedingungen. In: Burwitz-Melzer, Eva/Hallet, Wolfgang/Legutke, Michael/Meißner, Franz-Joseph/Mukherjee, Joybrato (Hg.): Sprachen lernen – Menschen bilden. Dokumentation zum 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Gießen, 3.–6. Oktober 2007. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. S. 153–164.
- Feilke, Helmuth (2010): „Aller guten Dinge sind Drei“. Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In: Bons, Iris/Gloning, Thomas/Kaltwasser, Dennis (Hg.): Fest-Platte für Gerd Fritz. Gießen. <http://www.festschrift-gerd-fritz.de>. Abgerufen am 04.08.2016.
- Feilke, Helmuth/Augst, Gerhard (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer. S. 297–327.
- Grabowski, Joachim/Becker-Mrotzek, Michael/Knopp, Matthias/Jost, Jörg/Weinzierl, Christian (2014): Comparing and combining different approaches to the assessment of text quality. In: Knorr, Dagmar/Heine, Carmen/Engberg, Jan (Hg.): Methods in writing process research. Frankfurt a.M.: Lang. S. 147–165.
- Grießhaber, Wilhelm (2005): Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb. Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/profilanalyse-azm-05.pdf>. Abgerufen am 21.02.2016.
- Grundler, Elke (2011): Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell. Tübingen: Stauffenburg.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta (1996): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten bei Kindern. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. Neu aufgelegt bei: Verlag für Gesprächsforschung: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2005/quasthoff.htm>. Abgerufen am 08.03.2016.
- Heller, Kurt A./Perleth, Christoph (2000): Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen (KFT-12+R). Weinheim: Beltz.
- Heller, Vivien (2012): Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen. Tübingen: Stauffenburg.
- Heller, Vivien/Quasthoff, Uta/Prediger, Susanne/Vogler, Anna-Marietha/Erath, Kirstin (im Druck): Bildungssprachliche Praktiken aus professioneller Sicht. Wie deuten Lehrende Schülererklärungen und -begründungen? In: Ahrenholz, Bernd/Schmellentin, Claudia/Hövelbrinks, Britta (Hg.): Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen. Tübingen: Narr.
- Henrici, Laura (2012): Syntaktische Komplexität argumentativer Schülertexte in der Sekundarstufe I. In: Jeuk, Stefan/Schäfer, Joachim (Hg.): Deutsch als Zweitsprache in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Fillibach: Klett. S. 285–300.

- Jechle, Thomas (1992): *Kommunikatives Schreiben. Prozeß und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung*. Tübingen: Narr.
- Klein, Wolfgang/Stutterheim, Christiane (1987): Textstruktur und referentielle Bewegung in Erzählungen. *Linguistische Berichte*. Vol. 109. S. 163–183.
- Klieme, Eckhard (2006): *Empirische Unterrichtsforschung. Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil*. *Zeitschrift für Pädagogik*. Vol. 52. S. 765–773.
- Klopp, Eric (2010): *Explorative Faktorenanalyse*. Universität des Saarlandes. http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2013/4823/pdf/Explorative_Faktorenanalyse_final.pdf. Abgerufen am 21.02.2016.
- Knopp, Matthias/Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim (2013): Diagnose und Förderung von Teilkomponenten der Schreibkompetenz. In: Redder, Angelika/Weinert, Sabine (Hg.): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster: Waxmann. S. 296–315.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Berlin: De Gruyter. S. 587–604.
- Krah, Antje/Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Wild, Elke/Hollmann, Jelena/Otterpohl, Nantje (2013): Die Rolle der Familie beim Erwerb komplexer sprachlicher Fähigkeiten in der Sekundarstufe I. In: Redder, Angelika/Weinert, Sabine (Hg.): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Perspektiven aus Psychologie, Sprachwissenschaft und empirischer Bildungsforschung*. Münster: Waxmann. S. 68–88.
- Ludwig, Otto/Spinner, Kaspar (2000): Mündlich und schriftlich argumentieren. *Praxis Deutsch*. Vol. 160. S. 16–22.
- Maas, Utz (2010): Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. In: *Grazer Linguistische Studien*. Vol. 73. S. 21–150.
- Morek, Miriam (2012): *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg.
- Morek, Miriam (2015): Dissensbearbeitung unter Gleichaltrigen – (k)ein Kontext für den Erwerb argumentativer Gesprächsfähigkeiten? *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*. Vol. 62. S. 34–46.
- Morek, Miriam (2016): Lernziel „Situationsangemessen kommunizieren“ – Schüler zwischen Unterrichtssprache und Jugendsprache. In: Spiegel, Carmen/Gysin, Daniel (Hg.): *Jugendsprache in Schule, Medien und Alltag. Sammelband zur 7. Internationalen Jugendsprachetagung*. Frankfurt a. M.: Lang. S. 49–70.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien/Quasthoff, Uta (Im Druck): Erklären und Argumentieren. Modellierungen und empirische Befunde zu Strukturen und Varianzen. In: Meißner, Iris/Wyss, Eva (Hg.): *Begründen, Erklären, Argumentieren*. Tübingen: Stauffenberg.
- Neumann, Astrid (2007): Textproduktion in der Sekundarstufe I. Empirische Hinweise zur vergleichbaren Messbarkeit von Schreibleistungen aus der Sicht des Large-Scale-Assessment in DESI. In: Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Dietlinde/Köller, Olaf (Hg.): *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht*. Weinheim: Beltz. S. 117–132.
- Ohlhus, Sören (2005): Schreibentwicklung und mündliche Strukturierungsfähigkeit. In: Feilke, Helmuth/Schmidlin, Regula (Hg.): *Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz*. *Forum angewandte Linguistik*. Vol. 45. Frankfurt a. M.: Lang S. 43–68.
- Ohlhus, Sören/Quasthoff, Uta M. (2005): Genredifferenzen beim mündlichen und schriftlichen Erzählen im Grundschulalter. In: Wieler, Petra (Hg.): *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 49–68.

- Ohlhus, Sören/Quasthoff, Uta M./Stude, Juliane (2006): Vom Erzählen zum Text. In: Grundschule. Vol. 12. S. 30–31.
- Petersen, Inger (2014): Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit. Berlin: de Gruyter.
- Pohl, Thorsten (2014): Schriftliches Argumentieren. In: Feilke, Helmut/Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Vol. 4. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 287–315.
- Quasthoff, Uta (2009): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Unterrichtskommunikation und Gesprächsdidaktik. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Vol. 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 84–100.
- Quasthoff, Uta (2011): Diskurs- und Textfähigkeiten. Kulturelle Ressourcen ihres Erwerbs. In: Hoffmann, Ludger/Leimbrink, Kerstin/Quasthoff, Uta (Hg.): Die Matrix der menschlichen Entwicklung. Berlin; Boston: De Gruyter. S. 210–251.
- Quasthoff, Uta (im Druck): Kulturwissenschaftliche Orientierung in der Mündlichkeits-/Schriftlichkeitsforschung. In: Jäger, Ludwig/Werner, Holly/Krapp, Peter/Weber, Samuel: Sprache – Kultur – Kommunikation/Language – Culture – Communication. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft/An international Handbook of Linguistics as Cultural Study.
- Quasthoff, Uta/Fried, Lilian/Katz-Bernstein, Nitza/Lengning, Anke/Schröder, Anja/Stude, Juliane (2011): (Vor)Schulkinder erzählen im Gespräch. Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern. Das Dortmunder Beobachtungsinstrument zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (DO-BINE) und der Dortmunder Förderansatz (DO-FINE). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Quasthoff, Uta/Katz-Bernstein, Nitza (2006): Diskursfähigkeiten. In: Grohnfeldt, Manfred (Hg.): Lexikon der Sprachtherapie. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. S. 72–75.
- Quasthoff, Uta/Krah, Antje (2012): Die familiäre Kommunikation zwischen den Generationen als Ressource für Diskurserwerb. In: Neuland, Eva (Hg.): Sprache der Generationen. Thema Deutsch. Vol. 12. Mannheim: Dudenverlag. S. 115–132.
- Quasthoff, Uta/Morek, Miriam (2015): Diskursive Praktiken von Kindern in außerschulischen und schulischen Kontexten. DFG-Projekt, TU Dortmund. Abschlussbericht. <http://www.disko.tu-dortmund.de/disko/Medienpool/Abschlussbericht-DisKo.pdf>. Abgerufen am 03.03.2016.
- Rapti, Aleka (2005): Entwicklung der Textkompetenz griechischer, in Deutschland aufwachsender Kinder: Untersucht anhand von schriftlichen, argumentativen Texten in der Muttersprache Griechisch und der Zweitsprache Deutsch. Frankfurt a. M.: Lang.
- Rezat, Sara (2011): Schriftliches Argumentieren. Didaktik Deutsch. Vol. 31. S. 50–67.
- Riehl, Claudia Maria (2013): Multilingual discourse competence in minority children. Exploring the factors of transfer and variation. *European Journal of Applied Linguistics*. Vol. 1. S. 254–292.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2011): Lernen in der Zweitsprache: Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Narr.
- Spiegel, Carmen (2011): Argumentieren schriftlich – mündlich. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Behrens, Ulrike/Eriksson, Birgit (Hg.): Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Bern: hep verlag. S. 35–54.
- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer.
- Toulmin, Steven (1996): Der Gebrauch von Argumenten. 2. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Trautmann, Caroline (2004): Argumentieren. Funktional-pragmatische Analysen praktischer und wissenschaftlicher Diskurse. Frankfurt a. M.: Lang.

- Vogt, Rüdiger (2002): Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik. Berlin: De Gruyter.
- Vollmer, Helmut Johannes (2011): Schulsprachliche Kompetenzen. Zentrale Diskursfunktionen. Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Willenberg, Heiner/Gailenberger, Steffen/Krelle, Michael (2007): Argumentation. In: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. Weinheim: Beltz. S. 118–129.
- Wirtz, Markus/Caspar, Franz (2002): Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen. Göttingen: Hogrefe.
- Yeh, Stuart (1998): Validation of a scheme for assessing argumentative writing of middle school students. *Assessing Writing*. Vol. 5. S. 123–150.

Anschrift der Verfasserinnen:

Prof. Dr. Uta Quasthoff, Technische Universität Dortmund, Institut für Deutsche Sprache und Literatur, Emil-Figge-Straße 50, D-44227 Dortmund
uta.quasthoff@tu-dortmund.de

Madeleine Domenech, Universität Paderborn, Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft, Warburger Str. 100, D-33098 Paderborn
madeleine.domenech@uni-paderborn.de