

Perspektivenwechsel – Ein Unterrichtsmodell mit Rollenspiel  
zur Förderung der Konzession in argumentativen  
SchülerInnen-Texten

## **Diplomarbeit**

Zur Erlangung des akademischen Grades

einer Magistra der Philosophie

an der Karl-Franzens-Universität Graz

vorgelegt von

**Victoria Lisa REINSPERGER**

am Institut für Germanistik

Begutachterin: Univ.-Prof. Mag. Dr.phil. Sabine Schmörlzer-Eibinger

Mitbetreuung: Mag.phil. Stephan Schicker PhD

Graz, 2020

# Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei allen bedanken, die mich während des Entstehungsprozesses dieser Arbeit unterstützt haben. Ich danke meinen Diplomarbeitsbetreuern Sabine Schmölder-Eibinger und Stephan Schicker, die mir genug Freiraum für die Umsetzung meiner eigenen Ideen gegeben, aber mich stets kompetent beraten haben. Stephan Schicker möchte ich außerdem für die Vermittlung der Klassen für die Datenerhebung herzlich danken. Großer Dank gebührt auch Inge Ledun-Kahlig, die mir nicht nur ihre Unterrichtsstunden für die Durchführung der Testung zur Verfügung gestellt, sondern alles in ihrer Macht Stehende dafür getan hat, dass die Datenerhebung trotz Corona-Krise abgeschlossen werden konnte. Ebenfalls bedanken muss ich mich bei allen SchülerInnen der Pilotierung und Testung, die motiviert an meinem Rollenspiel teilgenommen und mir ihre Texte bereitgestellt haben.

Ebenso nicht unerwähnt bleiben sollen meine Familie und Freunde, die immer ein offenes Ohr für meine Sorgen und Zweifel beim Schreiben dieser Arbeit hatten. Ich danke meiner Mama, die immer an mich glaubt und von der ich meinen Ehrgeiz habe und meinen Schwestern, die mich auch dann zum Lachen bringen, wenn mir nicht danach ist. Ganz besonders möchte ich mich bei meinem Papa bedanken, der seinen alten „Bortz“ für mich wieder hervorgekramt hat und bei allen statistischen Fragen Rat wusste. Zudem schätze ich sein kritisches und immer ehrliches Feedback, kein Kompliment bedeutet mir mehr. Ein großes Danke möchte ich an meine besten Freundinnen Anna und Julia für die schöne gemeinsame Studienzeit und an Julia, Katrin und Sarah richten, weil sie immer für mich da sind. Vielen Dank auch an meine Freundin Sophie für ihre Hilfe beim Übersetzen des Abstracts.

# Inhaltsverzeichnis

<b>I. Einleitung</b> .....	<b>6</b>
<b>II. Theoretischer Hintergrund</b> .....	<b>9</b>
<b>1 Textprozedurenkonzept</b> .....	<b>9</b>
1.1 Routinebildung durch literale Prozeduren .....	9
1.1.1 Schreibprozeduren: Organisation des Schreibprozesses .....	12
1.1.2 Textprozeduren: Form-Funktionspaare der Textkonstitution.....	12
1.2 Aneignung von Textprozedurwissen .....	14
<b>2 Handlungsschema Konzession</b> .....	<b>15</b>
2.1 Begriffsbestimmung und Ursprung .....	15
2.2 Die propositionale Ebene der Konzession .....	17
2.3 Illokutionskräfte & Intention der Konzession .....	19
2.4 Sprachliche Mittel zur Realisierung einer Konzession.....	20
2.5 Relevanz der Konzession für das schriftliche Argumentieren .....	23
2.6 Entwicklung konzessiver Schreibhandlungen im Schreiberwerbsprozess.....	24
<b>3 Perspektivenübernahme als sozial-kognitive Voraussetzung für Schreibkompetenz</b> .....	<b>27</b>
3.1 Perspektivenübernahme – Ein Definitionsversuch.....	27
3.2 Entwicklungspsychologische Perspektive .....	29
3.3 Messung von Perspektivenübernahmefähigkeit .....	31
3.3.1 Perspektivenübernahme bei Erwachsenen.....	33
3.3.2 Individuelle Disposition oder momentane Kompetenz?.....	34
3.4 Perspektivenübernahme und Schreibkompetenz .....	35
3.4.1 Fokus auf individuelle sozial-kognitive Ressourcen .....	35
3.4.2 Konsequenzen für die empirische Schreibforschung .....	36
<b>4 Potentiale des Rollenspiels</b> .....	<b>38</b>
4.1 Das kindliche Rollenspiel .....	38
4.2 Problemorientiertes Rollenspiel.....	39
4.3 Förderung der Perspektivenübernahmefähigkeit.....	39
4.4 Rollenspiele und argumentatives Schreiben.....	41

<b>III. Empirische Analyse</b> .....	<b>43</b>
<b>5 Aufbau &amp; Methodik</b> .....	<b>43</b>
5.1 Forschungsfrage & Hypothesen .....	43
5.2 Untersuchungsdesign.....	44
5.3 Stichprobe .....	45
5.4 Qualitative Datenauswertung.....	46
5.4.1 Textprozeduren als Analyseinstrument .....	46
5.4.2 Kategorisierung: Adaptierte Textgruppen nach Petersen.....	47
5.4.3 Transkription Audioaufnahmen.....	50
5.4.4 Fragebogen & mündliche Befragung.....	51
5.5 Ergebnisse der Pilotierung & didaktische Implikationen.....	51
<b>6 Unterrichtsmodell</b> .....	<b>55</b>
6.1 Aufbau Unterrichtsmodell & Erhebung.....	55
6.2 Aufgabenstellung .....	57
6.2.1 Profilierung .....	57
6.2.2 Wahl der Textsorte .....	58
6.3 Informationsblatt zur (Vor-)Wissensaktivierung.....	61
6.4 Rollenspiel .....	64
<b>7 Analyse</b> .....	<b>67</b>
7.1 Beobachtung & Befragung Rollenspiel.....	67
7.2 Analyse der SchülerInnen-Texte .....	69
7.2.1 Qualitative Verbesserung der konzessiven Struktur.....	71
7.2.2 Fehlende qualitative Verbesserung der konzessiven Struktur .....	74
7.2.3 Argumentation der SchülerInnen im Detail.....	77
7.3 Exemplarische Analyse der mündlichen Argumentation .....	80
<b>8 Diskussion der Ergebnisse</b> .....	<b>84</b>
<b>9 Fazit &amp; Ausblick</b> .....	<b>91</b>
<b>IV. Literaturverzeichnis</b> .....	<b>94</b>
<b>V. Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>106</b>
<b>VI. Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>106</b>

<b>VII. Anhang .....</b>	<b>106</b>
<b>Didaktisches Material .....</b>	<b>106</b>
<b>Auswertungsprotokoll Konzessionen Testung .....</b>	<b>122</b>
<b>Transkripte Rollenspiel .....</b>	<b>131</b>
<b>SchülerInnen-Texte Prätest.....</b>	<b>135</b>
<b>SchülerInnen-Texte Posttest.....</b>	<b>145</b>
<b>Fragebogen.....</b>	<b>159</b>

# I. EINLEITUNG

[...] two points of view are at odds, these are the very situations in which perspective taking is most difficult. Picking a side is easy; understanding and legitimizing both sides of a disagreement is a much more difficult task (Mc Pherson Frantz/Janoff-Bulman 2000: 31).

Es ist kein leichtes Unterfangen, sich in die Perspektive einer Person zu versetzen, die eine zum eigenen Standpunkt kontroverse Position in Bezug auf einen strittigen Sachverhalt vertritt. Gerade von dieser sozial-kognitiven Fähigkeit zum Perspektivenwechsel kann jedoch angenommen werden, dass sie großen Einfluss auf die Schreib- und insbesondere die Argumentationsfähigkeit von SchülerInnen hat (vgl. Schmitt/Knopp 2017; Becker-Mrotzek [u.a.] 2014). Betrachtet man die Handlungsschemata des Argumentierens (vgl. Textprozedurenkonzept Feilke 2014; Schmölzer-Eibinger/Dorner 2012) genauer, erkennt man, dass Perspektivenwechsel und -integration besonders für das Konzedieren eine wesentliche Voraussetzung darstellen (vgl. Rezat 2011). Bei dieser sprachlichen Handlung wird ein gegnerisches Argument eingeräumt und entkräftet, um durch die Betonung der Überlegenheit des eigenen Arguments, die Verringerung des Konfliktpotentials und das Einnehmen einer rational-abwägenden Haltung mehr Überzeugungskraft zu generieren (vgl. Rezat 2007). Die Integration solcher konzessiver Argumentstrukturen wird zwar als wesentliches Qualitätsmerkmal argumentativer Texte (vgl. Leitaõ 2003) und Kriterium für ein hohes Maß an literaler Kompetenz (vgl. Feilke 2010c) erachtet, stellt gleichzeitig aber eine große Herausforderung für die Schreibenden dar: Durch die Abwesenheit des Diskussionspartners/der Diskussionspartnerin beim schriftlichen Argumentieren muss ein Dialog fingiert werden, bei dem potentielle Gegenargumente eigenständig antizipiert und in angemessener Form in den Text eingegliedert werden müssen (vgl. Feilke 2010b). Schwierigkeiten bei der Realisierung dieser Texthandlung werden auch durch ihr spätes Auftreten in der Schreibentwicklung verdeutlicht, sie kann für gewöhnlich erst in Texten von SchülerInnen der Sekundarstufe II identifiziert werden, bleibt aber oft bis ins Erwachsenenalter mangelhaft (vgl. Augst/Faigel 1986; Jechle 1992).

Das im Rahmen dieser Arbeit konzipierte Unterrichtsmodell versucht gerade dort anzusetzen und das Konzedieren durch die Förderung der Perspektivenübernahme bei SchülerInnen der Sekundarstufe II anzubahnen. Dazu wurde eine Rollenspiel-Intervention entwickelt, bei der sich die SchülerInnen abwechselnd in Rollen von Personen versetzen, die sich sowohl für als auch gegen das zur Diskussion stehende Thema aussprechen. Ein mündlicher Meinungsaustausch in diesen fiktiven Rollen soll die Perspektivenübernahme erhöhen und bei der anschließenden Revision eines vorher entstandenen Textentwurfs zu Verbesserungen der konzessiven Argumentstruktur führen. Das zentrale Erkenntnisinteresse liegt somit in der Erforschung der Frage, inwieweit eine Rollenspiel-Intervention mit Rollenrotation durch die Ermöglichung

der Übernahme einer Fremdperspektive zu formal wie funktional elaborierteren konzessiven Argumentationen führen kann.

Dass eine solche Intervention effektiv sein kann, zeigt der positive Zusammenhang zwischen Rollenspielen und Perspektivenübernahmefähigkeit in unterschiedlichen psychologischen Forschungsarbeiten (vgl. Iannotti 1978; Connolly/Doyle 1984; Wright 2006). Das vorgestellte Unterrichtsmodell fokussiert somit die sozial-kognitiven Ressourcen der Schreibenden, anstatt nur auf der Ebene situativer Faktoren beim Schreiben zu intervenieren. Sein Potential liegt vor allem in der Ableitung von Implikationen für die Praxis und der direkten Umsetzbarkeit des didaktischen Materials im Unterricht.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und empirischen Teil. Im ersten Teil der Arbeit wird der theoretische Hintergrund, auf dem das Unterrichtsmodell aufbaut, genauer beleuchtet. Besonders das Textprozedurenkonzept Feilkes, das einerseits einen wesentlichen Ausgangspunkt für das Verständnis von Schreiben als sprachliches Handeln bildet, und andererseits das Analyseinstrument für die qualitative Auswertung der SchülerInnen-Texte zur Verfügung stellt, ist dabei von Bedeutung (vgl. Kap.1). Auch das Konzedieren als zentrales Handlungsschema des Argumentierens wird in Kap. 2 ausführlich beschrieben, indem sein Ursprung, seine propositionale Ebene, seine Wirkung und sprachlichen Realisierungsmöglichkeiten dargestellt werden. Kap. 3 widmet sich der Perspektivenübernahme als psychologisches Konstrukt und ihrem Zusammenhang mit dem Verfassen von Texten, wobei sowohl auf linguistische als auch psychologische Studien verwiesen wird. Im 4. Kapitel wird das Förderpotential von Rollenspielen diskutiert, indem verschiedene empirische Erhebungen aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie und Untersuchungen zur Wirkung von Rollenspieltrainings auf die Perspektivenübernahmefähigkeit präsentiert werden.

Im empirischen Teil werden zunächst die Forschungsfragen und die Hypothesen sowie das Untersuchungsdesign, bestehend aus Prä- und Posttest vorgestellt. Anschließend wird näher auf die Ergebnisse der Pilotierung eingegangen, da diese zu Modifikationen am Unterrichtsmodell selbst und am Setting seiner finalen Durchführung führten. Außerdem werden das Rollenspielverfahren mit Rollenrotation und die entworfenen Materialien im Detail beschrieben. Danach folgt die Besprechung der Auswertungsergebnisse von 20 SchülerInnen-Texten, die anhand von Einzelfallanalysen veranschaulicht werden. Die qualitative Analyse stützt sich auf ein adaptiertes Kategorisierungssystem nach Petersen (2013), bei dem konzessive Textprozeduren auf formaler und funktionaler Ebene untersucht und Veränderungen zwischen Prä- und Posttest erhoben werden. Exemplarisch wird auch eine kurze Sequenz der Audioaufnahmen der Rollenspiele analysiert, um einen direkteren Zusammenhang zwischen Intervention und Veränderungen im Posttest herstellen zu können. Im anschließenden Diskussionsteil werden die

Ergebnisse interpretiert und zu den theoretischen Überlegungen im ersten Teil der Arbeit in Beziehung gesetzt. Auf Basis dieser Diskussion sollen Implikationen für die Unterrichtspraxis abgeleitet sowie ein Ausblick auf mögliche weiterführende Untersuchungen gegeben werden.



## II. THEORETISCHER HINTERGRUND

### 1 TEXTPROZEDURENKONZEPT

#### 1.1 Routinebildung durch literale Prozeduren

Die Bildung von Routine kann als wesentlicher Ausgangspunkt von Feilkes Textprozeduransatz (2014), der im Folgenden erläutert werden soll, bestimmt werden. Dies wird in der früheren Terminologie durch die Verwendung des Begriffs der *Textroutine* auf Anhieb deutlich. Auch wenn Feilke (2014: 11) diesen später durch den Terminus *Textprozedur*, der die Mittlerstellung zwischen Prozess und Produkt stärker betont, ersetzt hat, soll der Fokus in diesem Kapitel zunächst auf Routine als Einflussfaktor beim Schreiben gelegt werden.

Schon das alltagssprachliche Verständnis von Routine lässt darauf schließen, dass diese mit höherer Kompetenz bei der Durchführung einer Handlung einhergeht. Wenn man beispielsweise von routinierten AutofahrerInnen spricht, wird davon ausgegangen, dass diese viel Erfahrung beim Steuern eines Kraftfahrzeugs vorweisen können und dementsprechend kompetent im Straßenverkehr unterwegs sind. Es erscheint nachvollziehbar, dass diese Routiniertheit außerdem mit einer gewissen Automatisierung einhergeht: Eine Person, die Routine beim Autofahren hat, muss nicht mehr bewusst darüber nachdenken, wie sie schalten oder bremsen muss und kann sich somit besser auf andere Teilhandlungen des Autofahrens, wie auf das Achten auf den Verkehr, konzentrieren.

Ein analog funktionierendes Konzept der Routine lässt sich auch für das Schreiben annehmen. Dahingehend zieht man Weisbergs Definition von Routine als Handlungsprogramm, das bei wiederkehrenden Problemen als erfolgreiche Standardlösung zur Anwendung kommt (vgl. Weisberg 2012: 158) heran. In der gegenwärtigen Schreibforschung wird der Schreibprozess als Problemlöseprozess aufgefasst: Bei der Textproduktion wird von SchreiberInnen somit ein kommunikatives Problem bearbeitet. Gelingt es den Schreibenden, eine erfolgreiche Lösung zur Bewältigung eines solchen zu entwickeln, kann der etablierte Lösungsweg immer wieder auf gleiche Problematiken angewandt werden. Durch diesen wiederholten Gebrauch der effektiven Handlung entsteht Routine. Indem der funktionierende Lösungsansatz leicht modifiziert wird, kann er später im Idealfall auch bei ähnlichen Problematiken eingesetzt werden. Die einmalige Lösung eines Problems stellt daher nur einen Zwischenschritt auf dem Weg zur Routinebildung dar, die als eigentlicher Gegenpol zum Problem bestimmt werden kann. Durch die Bildung von Routine und das somit wiederholt erfolgreiche Lösen des Problems kann dieses schließlich aufgelöst werden. (Vgl. ebda: 157)

Die Relevanz von Routine beim Schreiben, insbesondere beim Formulierungsprozess, betont auch Wrobel (1995: 84):

Die ‚Schwere‘ oder Problematik einer Formulierungsaufgabe bemißt [!] sich mithin nicht nur an den Kriterien wie ‚Innovationsgrad‘ oder ‚Kreativität‘ eines Textes, sondern auch am Ausmaß der dem Textproduzenten jeweils zur Verfügung stehenden Mittel. Das Schreiben eines Geschäftsbriefs etwa dürfte für Sekretärinnen kaum ein Problem sein, für ungeübte Schreiber kann es sich manchmal hingegen als unlösbare Aufgabe erweisen.

Wird eine Schreibaufgabe routiniert gelöst, lässt sie sich nach Wrobel demnach gar nicht mehr als Problemlösehandlung verstehen, da das Problem sich durch die Routinebildung bereits aufgelöst hat (vgl. ebda). Auch bei Antos (1982: 167) findet sich die damit zusammenhängende Unterscheidung zwischen Problemlösen und Aufgabenbewältigen: Kann die schreibende Person bereits auf routinierte, erfolgreiche Lösungsmittel zurückgreifen, kann von letzterem gesprochen werden, weil nichts Neues mehr geschaffen werden muss, wie es beim Problemlösen der Fall ist.

Als großer Vorteil, der sich durch die Routine in Bezug auf bestimmte Handlungen ergibt, sind die frei gewordenen kognitiven Ressourcen zu betrachten, die bei dem Verschwinden eines Problems auf andere Probleme umgelenkt werden können (vgl. Weisberg 2012: 165). So zeichnen sich Routinehandlungen nach Weisberg (2012: 170) vor allem durch ihren geringen kognitiven Aufwand aus. Dies wiederum macht die Annahme plausibel, dass Routine die Schreibflüssigkeit erhöht (vgl. ebda: 188). Auch Antos (1982: 167) betont die Entlastung, die Routine mit sich bringt und verweist auf die dadurch entstehende Möglichkeit, sich hierarchiehöheren Teilprozessen des Schreibens zu widmen:

Routine bewirkt aber nicht nur Vereinfachung, sondern auch Entlastung: Die auf Routine beruhende Habitualisierung des Problemlösens und damit seine Ersetzung auf einer elementaren Ebene ist zugleich Voraussetzung für die Steigerung des Anspruchsniveaus und eine Erweiterung der Problemlösefähigkeiten auf höheren Ebenen.

Der Vorteil von Routine aus kognitiver Perspektive kann dadurch erklärt werden, dass sie eine gewisse Automatisierung von Handlungen impliziert. Routinehandlungen können durch weniger bewusste Aufmerksamkeitslenkung vollzogen werden. Beim Schreibprozess muss davon ausgegangen werden, dass er sowohl Handlungen, die zu einem gewissen Grad automatisch und ohne bewusste Aufmerksamkeit ablaufen, als auch Handlungen, die mit mehr bewusster Aufmerksamkeit durchgeführt werden, erfordert. Uppstad und Wagner (2006: 180) verweisen dazu auf die Unterscheidung zwischen *monitoring* (wenig Aufmerksamkeit) und *steering* (viel Aufmerksamkeit) während des Schreibprozesses. Beim Schreiben kann demnach zwar keine ausschließliche Automatisierung angestrebt werden, da beide Komponenten der Aufmerksamkeitslenkung wesentlich für das erfolgreiche Bewältigen einer Schreibaufgabe sind (vgl. ebda).

Aber durch Routine können zumindest einzelne Teilhandlungen automatisiert und die Schreibenden dadurch kognitiv entlastet werden.

Während Weisberg (2012: 170) vor allem diese kognitive Entlastung durch Textroutinen betont, verweist Feilke (2012: 6) auch auf die Kontextualisierungsfähigkeit von Routineausdrücken. Aus ihrem Gebrauch ergibt sich daher nicht nur ein Vorteil für die TextproduzentInnen, für die der Formulierungsprozess erleichtert wird, sondern auch für die RezipientInnen, denen die Routineformeln als Kontextualisierungshinweise dienen. Sprachliche Routinen spielen deshalb in der Auffassung von Schreiben als soziale Praxis eine so wesentliche Rolle: Sie sind sozial institutionalisiert und semiotisch geprägt, wodurch sie gewisse Erwartungen bei den LeserInnen antizipieren und geteilte Wissensbestände aktivieren können (vgl. ebda). Jost (2012: 195) hebt diesbezüglich hervor, „dass die Fähigkeit zur Kontextualisierung produktiv (als Fähigkeit des Anzeigens, Signalisierens) wie rezeptiv (als Fähigkeit, Angezeigtes als solches zu erkennen und inferenziell verarbeiten zu können) Voraussetzung für ein kompetentes Handeln mit Texten“ darstellt. Zu beachten ist hierbei, dass nur zur Routine werden kann, was sich durch seinen Gebrauch in der SprecherInnen-Gemeinschaft etabliert hat. So spricht Feilke (2003: 216) in Bezug auf Textroutinen auch davon, dass „gebrauchte Formen zu den Formen des Gebrauchs“ werden.

Diese Routinen beim Schreiben werden als literale Prozeduren bezeichnet. Mit dem Begriff Prozedur versucht man, sowohl das Produkt, den entstandenen Text, als auch den Schreibprozess selbst nicht außer Acht zu lassen. Zwischen diesen beiden Grundgrößen Prozess und Produkt können Prozeduren als eine Vermittlerposition angesiedelt werden (vgl. Feilke 2014: 20). „In allen Handlungsbereichen werden zwischen Prozess und Produkt Prozeduren als stabile und verfügbare Komponenten von Prozessen ausgebildet“ (ebda).

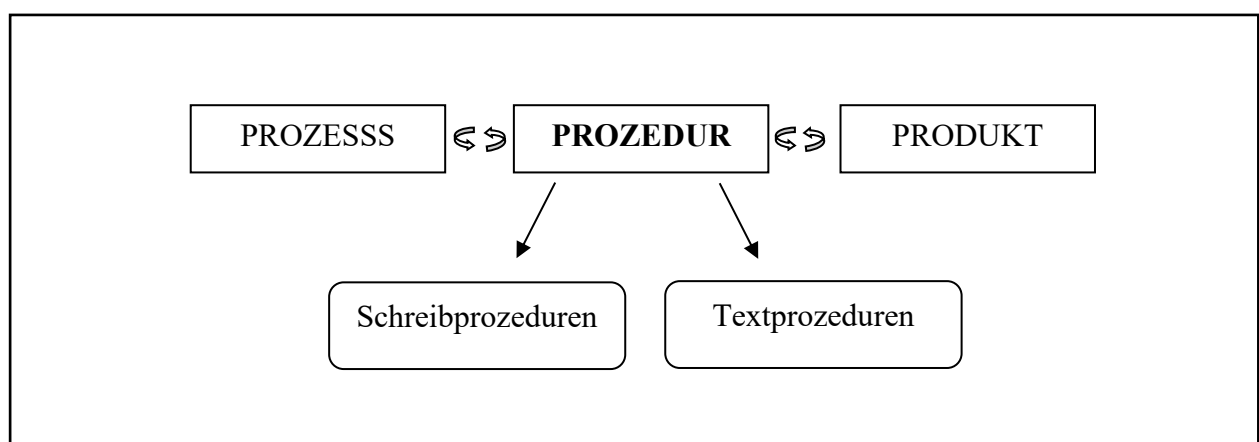


Abb. 1: Literale Prozeduren (modifiziert nach Feilke 2014: 20)

### 1.1.1 Schreibprozeduren: Organisation des Schreibprozesses

In Bezug auf literale Prozeduren werden *Schreibprozeduren* oder *Schreibstrategien*<sup>1</sup> von *Textprozeduren* unterschieden (vgl. Abb. 1). Erstere beziehen sich auf die Schreibhandlung selbst und betreffen die Fähigkeit, den Schreibprozess zu organisieren. Schreibprozeduren werden für die einzelnen Teilprozesse beim Verfassen eines Textes ausgebildet: Schreibende entwickeln Routinen für das Planen, Formulieren oder Überarbeiten von Texten. Wie eine Person einen Text plant oder revidiert, kann aber sehr unterschiedlich gestaltet sein, weshalb Schreibstrategien von hoher Individualität geprägt sind. Ein weiteres wichtiges Charakteristikum ist ihre Lehr- und Lernbarkeit: Ihre explizite Vermittlung kann im Unterricht angebahnt werden. (Vgl. Feilke 2012: 9)

Bezeichnend für diese Art der literalen Prozeduren ist außerdem, dass sie an der Textoberfläche kaum erkennbar sind: Sie hinterlassen wenige bis gar keine Spuren im Text. Auf welche Planungs- oder Überarbeitungsstrategien die Schreibenden zurückgegriffen haben, lässt sich daher bei der Begutachtung des Schreibprodukts nur mehr schwer nachvollziehen. Nahezu unmöglich erscheint das Eruiere von Motivationsroutinen, die bei einem weiten Verständnis von Schreibroutinen ebenfalls mit eingeschlossen wären. (Vgl. Weisberg 2012: 174)

### 1.1.2 Textprozeduren: Form-Funktionspaare der Textkonstitution

Textprozeduren hingegen betreffen den Text selbst und seine Komposition: „Textprozeduren sind die sprachlich routinehaften Komponenten des Textaufbaus“ (Feilke 2015: 62). Sie dienen der kommunikativ-funktionalen Strukturierung des Textes durch die Ausführung bestimmter sprachlicher Handlungen (vgl. Feilke 2012: 10). Ausgangspunkt des Textprozedurenkonzepts ist somit die Auffassung von Schreiben als sprachliches Handeln: Texte werden handelnd aufgebaut. Diese unterschiedlichen sprachlichen Handlungen unterliegen im Text häufig einer hierarchischen Ordnung und werden an der sprachlichen Oberfläche durch entsprechende Formulierungen ausgedrückt. (Vgl. Feilke 2014: 21) Eine Textprozedur setzt sich demnach aus zwei Teilen zusammen: Eine bestimmte sprachliche Handlung (Handlungsschema), die pragmatisch-kontextualisiert ist, ist an eine texttypische Kollokation oder Konstruktion (Prozedurausdruck) gekoppelt (vgl. Feilke 2012: 12). Als Textprozedurausdrücke können somit sowohl einzelne Ausdrücke im Sinne einer Konstruktion als auch Kollokationen fungieren. Manche Texthandlungen werden auch rein textlich und damit syntaktisch ungebunden an der Textoberfläche

---

<sup>1</sup> Feilke (2014: 20) führt aus, dass synonym für den Begriff der *Schreibprozedur* auch der Terminus *Schreibstrategie* herangezogen wird. U.a. stellt jedoch Schicker (2019: 68) überblicksmäßig dar, wie differenziert der Begriff *Schreibstrategie* betrachtet werden kann. Die Sinnhaftigkeit dieser Gleichsetzung bleibt daher m.E. fraglich.

realisiert. Als Beispiel lässt sich hier das Handlungsschema des inneren Monologs in einem literarischen Text anführen (vgl. ebda: 17).

Das Handlungsschema bildet die Funktionsseite, während der Prozedurausdruck die Formseite darstellt. Eingebettet ist dieses Form-Funktions-Gefüge immer in einen bestimmten Kontext. Der Kontext betrifft die kulturelle Handlungsdomäne (z.B. Wissenschaft, Journalismus, Literatur) sowie die dazugehörigen Genres und Textsorten, die einem Text zugewiesen werden können. (Vgl. Weisberg 2012: 176) Textprozedurausdrücke wirken daher genrekonstituierend: Durch den Rückgriff auf bestimmte Routineausdrücke wird das Genre des Textes an der Textoberfläche erkennbar (vgl. Feilke 2012: 15). Die routinisierten Ausdrücke werden demnach der entsprechenden sprachlichen Domäne angepasst: Wissenschaftliche Texte weisen andere Prozedurausdrücke auf als journalistische oder literarische Texte, selbst wenn die gleiche sprachliche Handlung vollzogen wird. Beispielsweise wird eine Positionierung in einem wissenschaftlichen Text anders ausgedrückt als in einem journalistischen Text. (Vgl. Feilke 2014: 25)

Betrachtet man die Handlungsstruktur, auf der Textprozeduren basieren, wird eine Indem-Relation, durch die Handlungsschema und Prozedurausdruck aneinander gekoppelt sind, erkennbar (vgl. ebda: 24). Auf einer übergeordneten Ebene lassen sich Textsorten als recht variable, aber gleichzeitig konventionell geprägte Muster der Zusammenstellung von Handlungsschemata und somit als größere Einheiten verstehen (vgl. ebda: 21-22). So können einer bestimmten Textsorte konkrete Texthandlungstypen zugeordnet werden, die sich wiederum aus unterschiedlichen Subhandlungstypen zusammensetzen. Dies kann anhand des Texthandlungsschemas des Argumentierens illustriert werden, das Subhandlungsschemata wie das Konzedieren, Modalisieren oder Positionieren beinhaltet. (Vgl. ebda: 25) Dadurch wird von einer Vierstufigkeit der Indem-Relation ausgegangen (vgl. Abbildung 1): Man schreibt z.B. einen Leserbrief (Textsorte), indem man argumentiert (Texthandlungsschema), indem man sich u.a. positioniert (Subhandlungsschema), indem man z.B. den Ausdruck *meines Erachtens* gebraucht (entsprechende Ausdruckstypik).

Textprozeduren			
A) Textsorte	B) Texthandlungstyp <small>(elementar, sortenbezogen)</small>	C) Handlungsschema	D) Prozedurausdrücke
Privater Brief (Schulaufsatz) (Kommentar) (Wiss. Artikel) (etc.)	Argumentieren (Anrede) (Vorstellung) (etc.)	Positionieren	<i>Ich finde, dass ... meiner Meinung nach ... meines Erachtens m.E.</i>
		Begründen & Schließen	<i>weil ... deshalb, aus diesen Gründen, infolgedessen, ...</i>
		Konzedieren	<i>Zwar ..., aber ...; einerseits ... andererseits ...; wenn auch ....., so doch ...</i>
		Modalisieren	<i>möglicherweise, ggf. könnte man ja vielleicht ..., wäre zu überlegen ob, ...</i>

Abb. 2: Vierstufige Analyse von Textprozeduren (Feilke 2014: 26)

Das Textprozedurenkonzept von Feilke (2014) bildet somit nicht nur den Ausgangspunkt für die Auffassung einer Argumentation als die Umsetzung unterschiedlicher Sprachhandlungen, sondern stellt durch die Annahme der entsprechenden Markierung dieser Handlungen durch saliente Ausdrücke auch ein geeignetes Analyseinstrument für die Untersuchung bestimmter Textmerkmale zur Verfügung. Dies wird im empirischen Teil dieser Arbeit genutzt (vgl. Kap. 5.4.1).

## 1.2 Aneignung von Textprozedurwissen

Der kompetente Umgang mit Textprozeduren ist wesentlich für die Ausbildung von Textkompetenz: „Sie sind die stabilen und als Ressourcen zur Verfügung stehenden Komponenten“ (Feilke 2014: 21) derselben. Beim Erwerb von Textprozeduren kommt ein sogenannter *reading-to-write-Ansatz* zum Tragen: Sie werden zunächst rezeptiv wahrgenommen und danach produktiv umgesetzt. Nachahmung spielt dabei eine zentrale Rolle: Bestehende Texte fungieren als Modelle, in denen beim Lesen mit Hilfe der notwendigen Sprachaufmerksamkeit sprachliche Handlungen und ihre Realisierung an der Textoberfläche nachvollzogen werden können. So können SchülerInnen bei der rezeptiven Auseinandersetzung mit einem wissenschaftlichen Text wichtige Handlungsschemata wie beispielsweise das Referieren und entsprechende Prozedurausdrücke desselben auf formaler Ebene erkennen. Diesem Rezeptionsvorgang muss allerdings die ebenso relevante selbstständige Textproduktion folgen, denn „Schreiben kann man nur lernen, indem man selbst schreibt“ (ebda: 14). Im Falle des Referierens wäre es

demnach wichtig, dass diese sprachliche Handlung auch beim Verfassen eigener wissenschaftlicher Texte in angemessener Form vollzogen wird. (Vgl. ebda: 14-16)

Das einfache Auswendiglernen von Prozedurausdrücken ist hingegen als nicht zielführend zu bewerten, da die Schreibenden verstehen müssen, welche sprachlichen Handlungen in einem bestimmten Text vollzogen werden sollen, und wie diese mit Rückgriff auf habitualisierte Ausdrücke durchgeführt werden können. Feilke und Bachmann (2014: 7) veranschaulichen dieses notwendige Verständnis für den Zusammenhang von Gebrauchsschema und Prozedurausdruck mit Hilfe der Werkzeugmetapher: Um als kompetente Schreibende in Erscheinung treten zu können, muss der korrekte Umgang mit entsprechenden text-sprachlichen Werkzeugen erlernt werden. Als solche lassen sich Textprozeduren verstehen, die an der Textoberfläche durch entsprechende Prozedurausdrücke zu finden sind und auf zugrundeliegende Handlungsschemata verweisen, die beim Verfassen des Textes gebraucht werden. Entscheidend ist, dass diese Ausdrücke, genau wie ein Hammer oder eine Nähnadel, nur dann nützlich sind, wenn den Schreibenden das unter der Oberfläche liegende Handlungsschema sowie der adäquate Verwendungskontext bewusst sind. (Vgl. ebda) Um die Werkzeuge sinnvoll nützen zu können, muss daher klar sein, wofür, wie und wo man sie gebrauchen kann (vgl. Rotter/Schmölzer-Eibinger 2015: 76).

## **2 HANDLUNGSSCHEMA KONZEDIEREN**

### **2.1 Begriffsbestimmung und Ursprung**

Das Konzedieren stellt nach Feilke (2014: 26) neben dem Positionieren, Begründen & Schließen und Modalisieren (vgl. Abb. 2) ein zentrales Handlungsschema des Argumentierens dar. „Kennzeichen der Sprachhandlung ‚Konzession‘ ist, dass diese auf einer argumentativen Ebene angesiedelt ist, da sich Konzessionen auf die Argumente einer Gegenpartei beziehen bzw. Gegenargumente zum Standpunkt des Sprechers enthalten“ (Rezat 2007: 269). Durch die Aufnahme und Entkräftung dieser oppositionellen Argumente in der eigenen Argumentation kommt dem Text „ein größeres Maß an Plausibilität“ (Steinhoff 2007: 329) zu. Im Folgenden sollen Ursprung, Aufbau, unterschiedliche Realisierungsformen sowie Wirkung des Konzedierens detaillierter beleuchtet werden.

Die Ursprünge dieser Sprachhandlung finden sich schon in der antiken Rhetoriklehre. Die rhetorische Figur der *Concessio* kann begrifflich als *Zugeständnis* oder *Einräumung* übersetzt werden (vgl. Nitsch 1994: Sp. 309). Sie wurde sowohl in der rhetorischen Status- als auch Figurenlehre gebraucht. Während sie in der Statuslehre der Verteidigung durch ein rechtmäßiges

Schuldzugeständnis diene, wird sie in der Figurenlehre nach Nitsch (1994: Sp. 309) definiert als „das Eingeständnis der Richtigkeit und Stärke eines gegnerischen Arguments, das in der Folge freilich entschärft wird und so die Richtigkeit und Stärke der eigenen Argumente unterstreicht“. Das Konzedieren als argumentative Sprachhandlung entspricht demnach der *Concessio* in der Figurenlehre.

Der prototypische Aufbau einer Konzession gestaltet sich als Koppelung des Zugeständnisses eines gegnerischen Arguments, das als Antizipation bezeichnet wird, und der Entkräftung desselben durch ein Argument, das für den eigenen Standpunkt spricht. Es ist somit immer aus zwei Teilen zusammengesetzt. Die alleinige Einräumung eines Gegenarguments reicht daher zur Realisierung einer Konzession nicht aus. (Vgl. Rezat 2007: 60-62)

Um den Gegenstandsbereich dieser Arbeit deutlich zu machen, soll die pragmatisch-rhetorische Konzessivität, die in Bezug auf die Sprachhandlung des Konzedierens relevant ist, von der reinen grammatischen Konzessivität unterschieden werden. Grammatische Konzessivität wird primär durch die semantisch-syntaktische Korrelation der Konzessiv-Relation beschrieben (vgl. ebda: 109). Sie wird zur Erfüllung unterschiedlicher Zwecke gebraucht. Die Einräumung und Entkräftung eines gegnerischen Arguments stellt somit nur eine von mehreren Funktionen dar. Beispielsweise können durch sie auf nicht-argumentativer Ebene auch objektive Fakten miteinander in Beziehung gesetzt werden. (Vgl. ebda: 259-260) Hierzu führt Di Meola (1997: 16) folgenden Beispielsatz an: „Obwohl er sich sehr bemühte, fiel er durch die Prüfung“. In diesem Beispiel einer prototypischen grammatischen Konzession werden keine Argumente miteinander verbunden, wie es bei der rhetorisch-pragmatischen Konzessivität, die immer auf argumentativer Ebene angesiedelt ist, der Fall ist (vgl. Rezat 2007: 259-261). Rezat (2007: 259) fasst dazu zusammen: „Die rhetorisch-pragmatische Konzessivität ist daher in funktionaler Hinsicht als Teil der grammatischen Konzessivität anzusehen, da ersterer lediglich die Funktion des Konzedierens [...] zugesprochen wird“.

Zudem kann nach Rezat (2007: 340) zwischen expliziten und impliziten Konzessionen differenziert werden. Explizite Konzessionen zeichnen sich durch eine konkrete sprachliche Markierung aus, während implizite Konzessionen an der sprachlichen Oberfläche unmarkiert bleiben. An dieser Stelle kann auf Feilke (2015: 63) verwiesen werden, der in seinem Textprozedurenkonzept die Notwendigkeit der expliziten sprachlichen Markierung auf allgemeiner Ebene diskutiert und zum Schluss kommt, dass „der Grad der ausdrucksseitigen Markiertheit von Handlungsschemata variieren [kann]“. Weiters führt er in Bezug auf die Konzession aus:

So kann [...] das Konzedieren einerseits in bestimmten Konnexionsmustern klar erkennbar sein, andererseits kann es für die Involvierung der LeserInnen auch sinnvoll sein, wenn diese die Zusammenhänge textsemantisch selbst erschließen [können] (ebda).



Trotzdem liegt der Fokus dieser Arbeit primär auf der Förderung der Integration expliziter Konzessionen. In der Analyse der SchülerInnen-Texte im empirischen Teil dieser Arbeit wird es aber mitunter wichtig sein, auch implizite konzessive Strukturen zu identifizieren und zu kategorisieren. Bei der Analyse gilt es außerdem zu beachten, dass auch in einer expliziten konzessiven Argumentstruktur nicht immer beide Teile der Konzession sprachlich gekennzeichnet sein müssen. Manche Ausdrücke, die für die Einräumung des Gegenarguments verwendet werden, sind bereits so eindeutig als konzessiv zu bestimmen, dass eine sprachliche Markierung der Entkräftung nicht mehr nötig ist. Dies ist beispielweise bei *trotz der Tatsache* oder *auch wenn* der Fall (vgl. Rezat 2007: 353). Andere sprachliche Ausdrucksmittel für Einräumung oder Entkräftung des oppositionellen Arguments verlangen hingegen zwingend eine sprachliche Markierung des jeweils zweiten Teils der Konzession. So kann beispielsweise *aber* zur Kennzeichnung der Entkräftung nur dann als funktional konzessiv gelten, wenn auch die Einräumung sprachlich eindeutig markiert wird. (Vgl. ebda: 359). Im Satz *Züge stoßen CO2 aus, aber Flugzeuge produzieren viel größere Mengen umweltschädlicher Substanzen* hat der Ausdruck *aber* demnach lediglich adversativen Charakter. Erst durch das Hinzufügen eines prototypischen Prozedurausdrucks für die Einräumung (z.B. *zwar*) kann von einer konzessiven Struktur gesprochen werden: *Züge stoßen zwar auch CO2 aus, aber Flugzeuge produzieren viel größere Mengen umweltschädlicher Substanzen*.

Bei einer Untersuchung von Konzessionen als argumentative Sprachhandlungen kann eine Analyse auf drei Beschreibungsebenen erfolgen. Rezat (2007: 311) differenziert die *propositionale Ebene*, die *Beziehungsebene* und die *Strategieebene* von Konzessionen. Erstere beschäftigt sich mit der logischen Struktur der durch die konzessive Struktur ausgedrückten Sachverhaltsrelationen. Auf der Beziehungsebene sind vor allem die illokutionären und perlokutionären Kräfte, also das, was der Schreibende beim Konzedieren macht und was er damit bei den RezipientInnen bewirkt (vgl. Ehrhardt/Heringer 2011: 60-61), von Bedeutung. Die strategische Ebene betrifft die konkrete sprachliche Umsetzung der Konzession. (Vgl. Rezat 2007: 311)

## **2.2 Die propositionale Ebene der Konzession**

Bei der *propositionalen Ebene* der Konzession geht es um die Verknüpfung von Sachverhalten bzw. Propositionen, die sich eigentlich widersprechen, wobei diese Gegensätzlichkeit durch die Gegebenheit zweier Implikationen entsteht (vgl. Rezat 2007: 311-312), die im Folgenden schematisch dargestellt werden:

$A \Rightarrow C$  (Wenn A dann C, wobei A das Gegenargument und C die daraus folgende Konklusion darstellt)

$B \rightarrow \text{Nicht-C}$  (Weil B Nicht-C, wobei B einen Gegengrund zu A darstellt, wodurch die Konklusion Nicht-C gilt) (Vgl. Grote/Lenke/Stede 1997: 95)

Anhand folgenden Beispiels<sup>2</sup> soll dieses Schema konkretisiert werden:

*Wenn Kurzstreckenflüge die schnellste Reisemöglichkeit darstellen (A), dann sollten sie für Geschäftsreisen zur Verfügung stehen. (C)*

*Weil die Reisezeit durch Check-In, Sicherheitskontrollen und lange Anreisen zu den Flughäfen gleich lange ist wie beim Zufahren (B), sollten Kurzstreckenflüge für Geschäftsreisen nicht zur Verfügung stehen. (Nicht-C)*

Daraus ließe sich folgende Konzession formen:

*Flugzeuge erscheinen auf Kurzstrecken **zwar** als schnellstes Fortbewegungsmittel und werden daher besonders für Geschäftsreisen genützt. Rechnet man **aber** Check-In, Sicherheitskontrollen und lange Anfahrtszeiten zu außerhalb der Stadt gelegenen Flughäfen mit ein, ist ein innereuropäisches Flugverbot auch in Bezug auf Geschäftsreisen gerechtfertigt.*

Im Beispiel zeigt sich deutlich, dass die erste Implikation ( $A \rightarrow C$ ) in der Konzession nicht eintritt, weil die zweite Implikation vom Sender/der Senderin als stärker erachtet wird. Somit kann ( $B \rightarrow \text{Nicht-C}$ ) als strikte Implikation definiert werden, die in der Konzession als geltend dargestellt wird. (Vgl. Grote/Lenke/Stede 1997: 95)

Rezat (2007: 314-316) unterscheidet – basierend auf ihrer Korpusanalyse – drei verschiedene Arten des Widerspruchs in Konzessionen: Er kann *kontradiktorisch*, *konträr* und *subaltern* sein. Bei *kontradiktorischen* Widersprüchen liegen zwei Propositionen vor, die sich gegenseitig ausschließen, indem eine das von einem bestimmten Sachverhalt bejaht, was die andere von diesem verneint (vgl. ebda: 314). Dies zeigt sich im oben angeführten Beispiel bei **C**: *Kurzstreckenflüge sollten für Geschäftsreisen zur Verfügung stehen* und **Nicht-C**: *Kurzstreckenflüge sollten für Geschäftsreisen nicht zur Verfügung stehen*. Der Unterschied zum *konträren* Widerspruch liegt darin, dass *kontradiktorische* Widersprüche das Vorhandensein

---

<sup>2</sup> Die hier angeführten Beispiele passen inhaltlich zum im Unterrichtsmodell gewählten Diskussionsthema „Sollen Kurzstreckenflüge innerhalb Europas verboten werden?“ (vgl. Kap. 6).

anderer (Zwischen-)Propositionen ausschließen, während bei *konträren* Widersprüchen Abstufungen zwischen zwei Endpunkten einer Bewertungsskala zugelassen werden. Beispielsweise kann ein bestimmter Sachverhalt nicht nur als positiv (C) oder negativ (Nicht-C) bewertet, sondern als mittelmäßig oder neutral bestimmt werden. (Vgl. ebda: 315-316) Als Beispiel lassen sich folgende Implikationen anführen: *Wenn Kurzstreckenflüge verboten werden (A), führt dies zu einer besseren CO2-Bilanz (C). Wenn aber dadurch der Individualverkehr stark zunimmt (B), führt dies zu einer schlechten CO2-Bilanz (Nicht-C)*. Zwischen der besseren und schlechten Bilanz können aber Abstufungen stehen. Während der *konträre* bereits als abgeschwächte Form des *kontradiktorischen* Widerspruchs erscheint, präsentiert sich der *subalterne* Widerspruch als mildeste Ausprägung: „Der subalterne Widerspruch entsteht [...] durch die Einschränkung der Gültigkeit einer Aussage, nicht durch die Verneinung derselben“ (ebda: 318). Die Implikation C wird demnach nicht vollkommen negiert, sondern ihre Geltung lediglich eingegrenzt (vgl. ebda). Wird z.B. in C davon gesprochen, dass ein gewisser Sachverhalt für alle gegeben ist, kann durch Nicht-C ausgedrückt werden, dass er nicht alle sondern nur einige betrifft: *Wenn Züge mit Elektrizität betrieben werden (A), verbrauchen sie viel CO2 (C). Wenn aber die Elektrizität durch nachhaltigere Energiequellen als Kohle oder Öl gewonnen werden (B), verbrauchen nicht alle, sondern nur Züge in bestimmten Ländern viel CO2 (Nicht-C)*.

### 2.3 Illokutionskräfte & Intention der Konzession

Eine Konzession weist, wie in Kap. 2.1 bereits erwähnt, stets einen zweiteiligen Aufbau auf: Zwei illokutionäre Akte werden miteinander verbunden. Eine Illokutionskraft aus dem Bereich der Einräumung (Bereich X), die durch das Einräumen, Zugeben bzw. Eingestehen einer gegnerischen These realisiert wird und eine Illokutionskraft aus dem Bereich der Gegenbehauptung (Bereich Y), die durch das Aufstellen einer Gegenbehauptung bzw. durch das Widersprechen der gegnerischen These ausgedrückt wird, werden zueinander in Beziehung gesetzt. Wesentlich ist, dass der Bereich X nicht einfach durch das bloße Anführen von Gegenargumenten vollzogen werden kann, sondern dass ein illokutionärer Akt des Einräumens, Zugestehens oder Zugebens notwendig ist. (Vgl. ebda: 331-332) Explizite sprachliche Ausdrücke wie *es stimmt* oder *natürlich* sind zur eindeutigen Markierung dieses Illokutionsaktes geeignet. Dadurch kann das Konzedieren deutlich von anderen Sprachhandlungen mit der Funktion, einen Kontrast aufzuzeigen (z.B. dem Darstellen unterschiedlicher Positionen oder dem Einführen einer Antithese), abgegrenzt werden (vgl. Barth-Weingarten 2003: 51-52).

Mit dem Gebrauch konzessiver Sprachhandlungen auf argumentativer Ebene können unterschiedliche Ziele verfolgt werden. Schon das gleichzeitige Vorhandensein zweier illokutionärer Akte löst eine Mehrfachadressierung aus: Sowohl OpponentInnen als auch SympathisantInnen des vertretenen Standpunkts werden angesprochen (vgl. Rezat 2007: 331-332). Durch die Nennung von Gegenargumenten wird der Meinung der OpponentInnen außerdem Wertschätzung zugestanden, was zur Verringerung des Konfliktpotentials in der Diskussion führt. Außerdem kann durch das Einführen eines Gegenarguments das eigene Argument als überlegen dargestellt werden, da die zuvor hervorgehobene und dadurch stark wirkende Position des Opponenten/der Opponentin mit der eigenen Argumentation übertroffen wird. Eine weitere Intention des Konzedierens ist die verstärkte Aufmerksamkeitslenkung auf die eigenen Argumente, die bei den RezipientInnen positive Reaktionen hervorrufen sollen. Vor allem kann durch die konzessive Argumentstruktur jedoch verdeutlicht werden, dass die Argumentierenden ihrer Argumentation eine objektive Betrachtungsweise zugrunde legen, die sowohl Pro als auch Contra-Argumenten abwägt und mehrere Perspektiven auf einen Sachverhalt in den Blick nimmt. Dies geht mit erhöhter Überzeugungskraft einher, besonders, wenn sich die Argumentation an RezipientInnen richtet, die Kenntnis über kontroverse Positionen zum Thema besitzen. (Vgl. ebda: 84-85)

## 2.4 Sprachliche Mittel zur Realisierung einer Konzession

Im Deutschen können über 150 sprachliche Mittel ausgemacht werden, um konzessive Relationen auszudrücken. Diese große Vielfalt an Realisierungsmöglichkeiten ist darauf zurückzuführen, dass sowohl adversative, konditionale, temporale als auch kausale sowie eine Vielzahl an lexikalischen Sprachmitteln dafür zum Einsatz kommen können. (Vgl. Rezat 2009: 475) In Rezats Korpus (2007) lassen sich Konzessionen potenziell mit Hilfe von 46 subordinierenden Konnektiven, 41 koordinierenden Konnektiven, zwölf Präpositionen, 46 lexikalischen Mitteln und zehn Formeln und Wendungen zum Ausdruck bringen (vgl. Rezat 2007: 341):

Als prototypischste Ausprägung einer Konzession durch subordinierende Konnektive konnte Rezat in der Analyse von 250 politischen Reden den Gebrauch von *auch wenn* ausmachen (vgl. ebda: 350), als häufigstes koordinierendes Konnektiv *aber* als Markierung von Y (vgl. ebda: 363-364) bestimmen. Als die am öftesten für Konzessionen herangezogenen Präpositionen identifizierte Rezat *bei (+all)* und *trotz*. Mit dem Gebrauch dieser Präpositionen als Konzessionsmarker geht zudem einher, dass beide Propositionen X und Y in einem einzigen Satz realisiert werden. (Vgl. ebda: 367) Als Beispiele für lexikalische Mittel, wie sie vorrangig zur Markierung von X eingesetzt werden, können Formulierungen wie *es stimmt* oder Verben wie *zugeben* genannt werden (vgl. ebda: 370). Von den Formeln und Wendungen wurde in

Rezats Textkorpus die Formulierung *mag/möge + konzessives Adverb* am häufigsten verwendet (vgl. ebda: 375).

Bei der Untersuchung von konzessiven Strukturen in unterschiedlichen argumentativen Texten gilt es allerdings zu beachten, dass Rezats Korpus (2007) sich ausschließlich auf politische Reden beschränkt. Würde man eine weniger rhetorische Textsorte wie die Erörterung untersuchen, ergäbe sich möglicherweise ein anderes Bild in Bezug auf die Häufigkeit und Art der oben dargelegten Textprozedurausdrücke zur Realisierung einer Konzession. Trotzdem sind Rezats Analyseergebnisse (2007) als Orientierungshilfe für die Auswertung konzessiver Argumentstrukturen gut geeignet. Um eine optimale Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurde in der vorliegenden Arbeit für die Schreibaufgabe die Textsorte *Meinungsrede* gewählt (vgl. Kap.6.2.2). Diese muss zwar nicht zwingend politisch sein (vgl. Bifie 2016: 14), kann aber durchaus politische Debatten zum Anlass haben, wie es auch in der in dieser Arbeit konzipierten Aufgabenstellung der Fall ist (vgl. Kap. 6.2).

Die erhobenen sprachlichen Realisierungsmöglichkeiten können in unterschiedliche syntaktische Muster eingebunden sein. Sowohl hypotaktische als auch parataktische Strukturen sind möglich. Während Di Meola (1997: 154) in seiner Korpusanalyse eine deutliche Dominanz von ersteren verzeichnete, überwiegen in Rezats Auswertung (2007) die parataktischen Konstruktionen. Die abweichenden Ergebnisse der empirischen Untersuchungen sind auf den divergierenden Fokus unterschiedlicher Verknüpfungsebenen der Konzessiv-Relationen zurückzuführen, die bereits bei der Unterscheidung zwischen grammatischer und rhetorisch-pragmatischer Konzessivität erläutert wurden (vgl. Kap. 2.1). „Bei der Konzession handelt es sich laut Di Meola (1997) um *eine* mögliche Verwendung von Konzessivkonstruktionen [...] Konzessivkonstruktionen werden seiner Untersuchung nach in erster Linie zum Ausdruck der faktischen Konzessivrelation verwendet“ (Rezat 2007: 349). Rezat fokussiert sich hingegen in ihrer Untersuchung politischer Reden ausschließlich auf die epistemische Ebene, bei der es darum geht, ein Gegenargument einzuräumen (vgl. Rezat 2009: 475-476) Ihre Befunde sind daher für die Untersuchung konzessiver Argumentstrukturen als relevant zu klassifizieren. In Rezats Korpus lassen sich drei vorherrschende syntaktische Kombinationsmuster zur sprachlichen Durchführung einer Konzession unterscheiden:

	Markierung der Proposition X	Markierung der Proposition Y
1)	lexikalisches Mittel der Einräumung (z.B. <i>zugeben; da hast du/haben Sie Recht; es stimmt, dass; ich weiß</i> )	+ adversatives Konnektiv ( <i>aber; doch; jedoch; vielmehr</i> )
2)	allgemeines Verstärkungselement des Gegensatzes (z.B. <i>zwar; gewiss; natürlich; wohl</i> )	+ adversatives Konnektiv ( <i>aber; doch; jedoch; vielmehr</i> )
3)	häufig keine Markierung, in seltenen Fällen: lexikalische Mittel der Einräumung (z.B. <i>es stimmt</i> )/allgemeine Verstärkungselemente des Gegensatzes (z.B. <i>gewiss</i> )	+ eindeutig konzessives parataktisches Konnektiv ( <i>trotzdem; dennoch; gleichwohl</i> )

Abb. 3: Syntaktische Kombinationsmuster zur Kodierung von Konzessionen (Rezat 2009: 476)

Des Weiteren kann die Abfolge von X und Y in Konzessionen variieren. Ob X oder Y zuerst realisiert wird, macht in Hinblick auf die Wirkung der Konzession und Intention ihres Einsatzes einen deutlichen Unterschied. Wird X vor Y angeordnet, wird die Entkräftung des Gegenarguments stärker betont. Die Position des Senders/der Senderin rückt damit in den Vordergrund. (Vgl. Rezat 2007: 351) Dies lässt sich an folgendem Beispiel illustrieren: Ordnet man X vor Y an, wie in *Züge sind zwar nicht CO<sub>2</sub>-neutral (X), aber Flugzeuge stoßen weit mehr CO-Emissionen aus (Y)*, erzeugt dies zwar auf den ersten Blick eine höhere Überzeugungskraft für den eigenen Standpunkt als die umgekehrte Anordnung in *Flugzeuge stoßen die größten Mengen an CO<sub>2</sub>-Emissionen aus (Y), wobei eingeräumt werden muss, dass auch Züge nicht CO<sub>2</sub>-neutral sind (X)*. Aber durch das zweite Beispiel kann vermittelt werden, dass man in der Debatte alle objektiven Fakten berücksichtigt, was auf die RezipientInnen ebenfalls überzeugend wirken kann (vgl. dazu Kap. 2.3).

Einerseits macht die Tatsache, dass eine solche Vielzahl an Konnektiven aber auch an lexikalischen Mitteln zur Realisierung einer Konzession vorliegt, andererseits der Fakt, dass Konzessionen nicht immer sprachlich explizit markiert sind, deutlich, dass bei einer Analyse von Konzessionen auf andere Untersuchungsoperationen am Text zurückgegriffen werden muss. Rezat (2009: 481) schlägt dazu vor, zunächst die vorliegenden Propositionen herauszufiltern und diese nach argumentativen Standpunkten zu ordnen. Im Anschluss gilt es nachzuvollziehen, in welcher Beziehung die Argumente zueinander stehen. Außerdem müssen implizite Aussagen explizit gemacht werden. (Vgl. ebda) Dieser Zugang spielt auch für die Analyse der SchülerInnen-Texte in dieser Arbeit eine Rolle. Insbesondere zur Identifikation erster Ansätze einer formal oder funktional noch mangelhaften Konzession muss auf die gleiche Weise vorgegangen werden, um diese nicht zu übersehen.

## 2.5 Relevanz der Konzession für das schriftliche Argumentieren

Most linguists and psycholinguists would agree that an elaborated argumentative text is one that not only presents a position on a controversial topic and gives one or more supporting arguments for the stance taken, but also takes the opposing position into account by presenting arguments that refute potential counter-arguments and/or by stating restrictions or specifications of the defended viewpoint (Pouit & Golder 2002: 309).

Wie in diesem Zitat erläutert, verleihen korrekt vollzogene konzessive literale Prozeduren Argumentationen eine elaboriertere Wirkung und höhere Überzeugungskraft. Die alleinige Beleuchtung des eigenen Standpunkts wird für eine überzeugende Argumentation als nicht ausreichend empfunden, was die gelungene Integration von Gegenargumenten zu einem Qualitätsmerkmal argumentativer Texte macht. (Vgl. Leitaõ 2003: 272-273)

Argumentationen richten sich immer an bestimmte RezipientInnen, die es zu überzeugen gilt (vgl. Steinhoff 2007: 329). Diese stehen jedoch beim schriftlichen Argumentieren nicht als direkte DiskussionspartnerInnen zur Verfügung, weswegen beim Schreiben eine Art virtueller Dialog geführt werden muss. Feilke (2010b: 154) unterscheidet anhand dieses Dialogcharakters ein logisch begründetes *Argument* von einer *Argumentation*: „Textlich betrachtet, geht es beim Argument um monologisch bestimmte Begründungen, während im Unterschied dazu jede Argumentation notwendig zumindest virtuell dialogisch verfahren muss“. Beim logischen Argument stehen somit primär der interne Zusammenhang zwischen Prämissen und Konklusion und die Erfüllung von Kriterien wie Haltbarkeit oder Widerspruchsfreiheit im Fokus, bei der schriftlichen Argumentation müssen Aspekte wie die Nachvollziehbarkeit der Konklusion für die RezipientInnen und die Konzessivität der Prämissen mitbeachtet werden (vgl. Feilke & Topfink 2017: 7). Auf diese Differenzierung bezieht sich auch Pohl (2014: 287), der die Auffassung vertritt, dass das aus der philosophischen Logik stammende monologische Argumentkonzept beim schriftlichen Argumentieren zu kurz greift:

[Es] soll [...] dafür argumentiert werden, dass solche letztlich syllogistisch basierten Ansätze einem monologischen Reduktionismus unterliegen, da sie eine ganze Reihe sprachlicher Handlungen ausblenden, die für das Argumentieren nicht minder zentral, aber ihrer ‚Natur‘ nach dialogisch fundiert sind.

Die Konzession lässt sich als prototypisches Beispiel für eine „dialogisch fundierte“ (ebda) Sprachhandlung anführen: Das Einräumen und Entkräften von potentiellen Argumenten der Opposition mag für die Logik und Haltbarkeit des Arguments keine Rolle spielen, unter einem pragmatischen Gesichtspunkt tragen diese sprachlichen Handlungen jedoch entscheidend zur Überzeugungskraft der Argumentation bei (vgl. Feilke 2010b: 154).

In Feilkes Modell zu den Kompetenzbereichen des literalen Argumentierens zählt das Konzedieren zu den *Kompetenzen der spezifisch literalen Argumentation*, die maßgeblich zur

Qualität der Argumentation beitragen. Ihnen wird das Fingieren von Dialogizität, die textliche Organisation von Widerspruch und das Wissen über sowie die Beherrschung von Mitteln der kontroversen, konzessiven und hypothetischen Argumentation zugeordnet. (Vgl. ebda: 156) Die Beherrschung des Konzedierens zeugt somit davon, dass bereits ein hohes Level an literaler Kompetenz erreicht wurde (vgl. Feilke 2010c: 214).

Die Entwicklung dieser Fähigkeiten kann demnach als wesentlich komplexer beschrieben werden als der Erwerb der Kompetenz, Behauptungen zu begründen und somit einfache Argumente zu generieren (vgl. Feilke 2010b: 156). Feilke (2010c: 218) betont dies in folgendem Zitat:

Es fällt Schreibern außerordentlich schwer alternative Positionen und Argumente in einem virtuellen Dialog in den eigenen Text zu integrieren. Die Fähigkeit, gleichermaßen konzeptionell schriftlich und dialogisch-kontrovers zu argumentieren, ist schwer zu erwerben.

Zudem kritisiert er die in der Schule gängige Schulung argumentativer Fähigkeiten anhand der Textsorte Erörterung. Er hält diese für wenig förderlich, um konzessive literale Prozeduren entwickeln zu können. Anstatt mit kontrastiven Pro- und Contra-Schemata zu arbeiten, müssten die SchülerInnen dahingehend trainiert werden, die potentiell kontroverse Fremdperspektive besser in Beziehung zu den Argumenten für den eigenen Standpunkt zu setzen. (Vgl. Feilke 2013: 128)

## **2.6 Entwicklung konzessiver Schreibhandlungen im Schreib- erwerbsprozess**

Die Entwicklung argumentativer Fähigkeiten stellt in der Schreibentwicklung einen besonderen Meilenstein dar. Die erfolgreiche Bewältigung argumentativer Texte gelingt Schreibenden im Vergleich zu erzählenden und berichtenden Texten deutlich später. Dies kann vor allem auf die höheren Anforderungen argumentativer Texte zurückgeführt werden. (Vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 72-74) Allgemein wird angenommen, dass das Anforderungsniveau von Texten maßgeblich davon abhängt, in welchem Ausmaß das eigene Wissen beim Schreiben umstrukturiert werden muss. Während ein narrativer Text ohne Wissenstransformation verfasst werden kann, ist diese bei argumentativen Texten unerlässlich. (Vgl. Becker-Mrotzek/Schindler 2007: 16)

Schon das schriftliche Argumentieren generell ist somit als herausfordernder Texthandlungstyp zu beurteilen, der ein hohes Maß an literaler Kompetenz erfordert. Wie im vorherigen Kapitel bereits angedeutet, scheint das Konzedieren innerhalb des Argumentierens nochmals ein Subhandlungsschema von besonders hoher Komplexität darzustellen. (Vgl. Rezat 2011: 50)



Für diese Annahme spricht, dass die Einräumung und Entkräftung von Gegenargumenten in formal wie funktional korrekter Form erst in Texten erfahrener SchreiberInnen vorgefunden werden kann. Die angemessene Integration von Gegenargumenten gelingt im Normalfall frühestens in der Sekundarstufe II. Exemplarisch können an dieser Stelle die empirischen Befunde von Augst und Faigel (1986), Jechle (1992) sowie Scardamalia und Bereiter (1987) diesen späten Entwicklungsschritt belegen:

Augst und Faigel (1986) konnten in ihrer Querschnittstudie, in denen die argumentativen Fähigkeiten von Schreibenden im Alter von 13 bis 21 Jahren untersucht wurden, zeigen, dass die Fähigkeit, Gegenargumente einzugliedern und anschließend zu entkräften erst relativ spät erworben wird. Dies wird auf die lange nicht ausreichend entwickelte Fähigkeit zur Dezentrierung der eigenen Perspektive zurückgeführt. Während in der Primarstufe und zu Beginn der Sekundarstufe besonders die subjektiven Erfahrungen der SchreiberInnen mit einem zu diskutierenden Sachverhalt im Vordergrund stehen, schaffen es Schreibende im zehnten bis zwölften Schuljahr langsam allgemeingültige Argumente und mögliche Gegenargumente hervorzubringen, selbst wenn es häufig noch am kommunikativen Handlungswissen für die adäquate Umsetzung der entsprechenden Sprachhandlungen mangelt. Oft entwickeln erst Studierende die nötigen Fähigkeiten, um die Perspektive der AdressatInnen zu beachten und dabei die Problemorientierung nicht zu vernachlässigen. (Vgl. Augst/Faigel 1986: 185-186) Das dann vorherrschende Textmuster wird als *linear-dialogisch* bezeichnet und zeichnet sich durch seine hohe Orientierung an den RezipientInnen, aber auch durch seine klare argumentative Struktur aus (vgl. ebda: 122-125).

Auch Jechle (1992: 55) verweist auf die für elaborierte Argumentationen wichtigen Fähigkeiten der *Leserbewusstheit*, *Lesereinschätzung* und *Leseranpassung* und macht deren späte Entwicklung für die verzögerte Konzessionskompetenz verantwortlich. Die *Leseranpassung* geht über die reine Bewusstheit darüber, dass die RezipientInnen möglicherweise konträre Positionen zur Thematik vertreten könnten, hinaus:

Der Textproduzent muß [!] in der Lage sein, den Ergebnissen aus der Lesereinschätzung [...] durch eine geeignete Auswahl aus dem ihm zur Verfügung stehenden Repertoire an konventionalisierten Handlungsmustern [...] Rechnung zu tragen (ebda).

Die erfolgreiche Integration von Gegenargumenten und deren Widerlegung, die erst durch die nötige Flexibilität in der *Leseranpassung* möglich werden, gelingt häufig erst im Übergang zum Erwachsenenalter (vgl. ebda: 69).

Scardamalia und Bereiter (1987) erklären die Verzögerung in der Entwicklung durch die Existenz unterschiedlicher Strategien der *Leseranpassung*. In der Planungsphase eines Textes

müssen Inhalte aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen, selektiert und bewertet werden, um Argumente zu generieren. Bei Strategien des sogenannten *knowledge telling* aktiviert die jeweilige Schreibaufgabe durch Hinweisreize, die sich auf das Thema des Textes und den entsprechenden Diskurs beziehen, bestimmte Inhalte im Gedächtnis, die abgerufen werden können. Schreibenden, die diese Strategien verfolgen, starten direkt mit dem Schreiben und gliedern ihre Einfälle während des Schreibprozesses in den Text ein, ohne vorher eine genaue Planung desselben vorzunehmen. Die abgerufenen Inhalte sind dabei nur thematischer Natur: Die Schreibenden entwickeln Argumente, die auf ihrem Inhalts- und Diskurswissen basieren. (Vgl. Bereiter/Scardamalia 1987: 7-9)

Im Gegensatz dazu werden beim *knowledge transforming* zwei Ebenen des Wissens aktiv: Nicht nur inhaltliche, sondern auch rhetorisch-pragmatische Überlegungen werden angeregt, wodurch auch die Berücksichtigung der AdressatInnen und der kommunikativen Ziele des Textes in den Vordergrund rücken. (Vgl. ebda: 10-12) Beim *knowledge transforming* gehen dem Schreiben selbst dadurch das Festsetzen eines Schreibziels, das Eruiere der kommunikativen Probleme und die Planung des Textes voraus (vgl. ebda: 14). Mit steigender Expertise gelingt es den Schreibenden vermehrt, die Strategie des *knowledge transforming* einzusetzen. Pouit und Golder (2002) konnten empirisch bestätigen, dass bei 12- bis 13-Jährigen *knowledge telling* vorherrscht, während bei 17- bis 18-Jährigen häufig bereits *knowledge transforming* vorzufinden ist. 15- bis 16-Jährige befinden sich oft in einer Art Zwischenstufe zwischen den beiden Strategien, die die Enden eines Kontinuums darstellen. Mit steigendem (Schreib-)Alter wachsen daher auch die Anzahl kontroverser Argumente in den Texten sowie die argumentative Ausgereiftheit, mit der gegnerische Argumente vorweggenommen und entkräftet werden. (Vgl. Pouit/Golder 2002: 316)

Betrachtet man die Befunde bezüglich des *linear-dialogischen Textmusters* bei Augst und Faigel (1986), der *Leserbewusstheit*, *Lesereinschätzung* und *Leseranpassung* bei Jechle (1992) und der *Strategie des knowledge transforming* bei Scardamalia und Bereiter (1987), stellt sich die Frage nach dem Verhältnis zwischen der Fähigkeit, Gegenargumente vorwegzunehmen und zu entkräften und Adressatenorientierung allgemein. Modelliert man Letztere in Anlehnung an Becker-Mrotzek et al. (2014: 33), so lassen sich ihr unter anderem Textmerkmale wie die Vollständigkeit der dargebotenen Information, ein kohärenter Textaufbau, die Verwendung angemessener sprachlicher Ausdrücke und die Verständlichkeit des Textes ohne weitere Ergänzung von Weltwissen zuordnen. Besonders für argumentative Texte würden m.E. die oben dargebrachten Befunde nahelegen, dass auch konzessive Argumentstrukturen ein wesentliches Merkmal von Adressatenorientierung darstellen. Diese wäre somit das übergeordnete Konzept, das Konzedieren einer ihrer Teilaspekte. Während die Adressatenorientierung nach Becker-

Mrotzek et al. (2014: 31-32) ein übergeordnetes Textmerkmal darstellt, wird die Perspektivenübernahme als kognitives Konstrukt aufgefasst, das vielmehr als Voraussetzung für die Herstellung adressatenorientierter Texte und insbesondere für das Konzedieren gelten kann.<sup>3</sup> Nur wenn verschiedene Blickwinkel auf den zu diskutierenden Sachverhalt eingenommen werden, gelingt das Nachvollziehen potentiell kontroverser Standpunkte der AdressatInnen und die Berücksichtigung pragmatisch-rhetorischer Strategien. Die Perspektivenübernahmefähigkeit und ihr Einfluss auf die Textproduktion werden im folgenden Kapitel eingehend diskutiert.

### **3 PERSPEKTIVENÜBERNAHME ALS SOZIAL-KOGNITIVE VORAUSSETZUNG FÜR SCHREIBKOMPETENZ**

#### **3.1 Perspektivenübernahme – Ein Definitionsversuch**

Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme scheint demnach eine wichtige sozial-kognitive Voraussetzung dafür darzustellen, in argumentativen Texten konzedieren zu können. Schreibende müssen dazu in der Lage sein, sich nicht ausschließlich auf ihren eigenen Standpunkt zu fokussieren, sondern die Perspektive der AdressatInnen nachzuvollziehen und in der Gestaltung ihres Textes mitzudenken. Diese Fähigkeit muss an der Schnittstelle von Linguistik und Psychologie untersucht werden, weshalb im Folgenden sowohl auf psychologische als auch linguistische Forschung Bezug genommen wird.

Schmitt, der sich in seiner Dissertation (2011) mit dem Zusammenhang von Perspektivenübernahme und Adressatenorientierung beschäftigt, betont die Schwierigkeit, das psychologische Konstrukt der Perspektivenübernahme trennscharf zu definieren. An dieser Stelle lässt sich auf Steins (2006: 475) verweisen: „Innerhalb der Forschung zur Perspektivenübernahme finden wir eine Fülle von Definitionen, die sich sogar neuerdings in den Voraussetzungen für Perspektivenübernahme unterscheiden“. Zum einen sind die definitorischen Hürden wohl darauf zurückzuführen, dass die Fähigkeit des perspektivischen Denkens in unterschiedlichen Teildisziplinen der Psychologie untersucht wird: So fällt sie sowohl in den Beschäftigungsbereich der differentiellen als auch in den der Sozial- und Entwicklungspsychologie. Zum anderen erschwert die oft unzureichende Abgrenzung zu ähnlichen Konstrukten wie Empathie oder Alt-

---

<sup>3</sup> An dieser Stelle soll jedoch auch angemerkt werden, dass keine einheitliche Auffassung von Adressatenorientierung vorliegt. So ordnen beispielsweise Jucks, Bromme und Runde (2003, zit. nach Schmitt 2011: 44) auch die Wahl der richtigen Anredeform (indirekte oder direkte Anrede) der Adressatenorientierung zu, was m.E. weniger die Fähigkeit der Perspektivenübernahme als Wissen um die Charakteristika bestimmter Textsorten voraussetzt.

ruismus eine exakte Begriffsbestimmung. Schmitt (2011: 60) gelangt beim Versuch, die unterschiedlichen Perspektiven auf das Konstrukt zu berücksichtigen, zu folgender Definition: „Perspektivisches Denken kann [...] mit Blick auf einen akzeptablen Minimalkonsens wohl ganz allgemein als die kognitive Repräsentation einer Fremdperspektive beschrieben werden“. Was hier nicht explizit angesprochen, aber meistens ebenfalls als wesentlicher Aspekt von Perspektivenübernahme erachtet wird, ist deren soziale Komponente. Die Fähigkeit des perspektivischen Denkens erscheint demnach zentral für das Meistern sozialer Situationen. (Vgl. Schmitt 2011: 59-61) Versteht man Schreiben als soziale Praxis wird schon hier ersichtlich, dass sozial-kognitive Fähigkeiten wie die Perspektivenübernahme die Entwicklung von Schreibkompetenz beeinflussen können.

Um einen differenzierteren Blick auf das psychologische Konstrukt zu ermöglichen und seinen Einfluss auf die Textkompetenz besser einschätzen zu können, soll die Gliederung von drei unterschiedlichen Ausprägungen der Perspektivenübernahme von Steins und Wicklund (1993: 227-229) übernommen werden. Nach diesen kann die *visuell-räumliche*, die *emotionale-affektive* und die *konzeptionelle/sozial-kognitive* Perspektivenübernahme unterschieden werden. Bei der *visuell-räumlichen* Perspektivenübernahme geht es darum, die räumliche Perspektive einer anderen Person einnehmen zu können. Die *emotional-affektive* Perspektivenübernahme beschreibt die Fähigkeit, die Gefühle einer anderen Person zu verstehen. Anders als bei der Empathie werden die Emotionen der anderen Person aber nicht aktiv miterlebt. Die *konzeptionelle* oder *sozial-kognitive* Perspektivenübernahme betrifft das Erfassen der Gesamtsituation der anderen Person. Sie macht es möglich, die Informationen, über die eine andere Person verfügt, nachvollziehen zu können und zu verstehen, wie diese Informationen von ihr kombiniert und interpretiert werden. (Vgl. auch Steins 2006: 471)

In der Studie von Schmitt (2011) konnte gezeigt werden, dass diese drei Facetten das Gesamtkonstrukt der Perspektivenübernahme gut beschreiben. Die mittleren Interkorrelationen (*konzeptionell/räumlich-visuell*:  $r = .37$ ,  $p < .05$ ; *konzeptionell/affektiv-emotional*:  $r = .47$ ,  $p < .01$ ; *räumlich-visuell/affektiv-emotional*:  $r = .23$ , n.s.) bestätigen, dass neben der gemeinsamen Varianz auch jede der drei Facetten einzeln dazu beiträgt, das Konstrukt der Perspektivenübernahme zu erklären (vgl. Schmitt 2011: 117). Dies spricht auch bei linguistischen Untersuchungen für eine Berücksichtigung aller Facetten (vgl. ebda: 179). In Schmitts Erhebung des Zusammenhangs zwischen Perspektivenübernahmefähigkeit und Adressatenorientierung bei der Produktion instruktiver Texte wurde dies nicht nur in Bezug auf die Auswahl der Aufgabenitems zur Messung der Perspektivenübernahmefähigkeit, sondern auch bei der Konzeption der unterschiedlichen Schreibaufgaben beachtet. Es wurde versucht, sowohl die *räumlich-visu-*

elle als auch die *emotional-affektive* und *konzeptionelle* Perspektivenübernahme in verschiedenen Aufgaben explizit zu aktivieren. Eine Aufgabenstellung besteht beispielsweise darin, mithilfe einer Abbildung eine Wegbeschreibung zu verfassen. Von dieser Aufgabe kann erwartet werden, dass die *räumlich-visuelle* Perspektivenübernahmefähigkeit zur Bewältigung benötigt wird, um den Weg aus dem Blickwinkel der anderen Person zu schildern. (Vgl. ebda: 132)

Bei der Produktion argumentativer Texte sollte die *visuell-räumliche* Perspektivenübernahme m.E. allerdings weniger zum Tragen kommen als bei den Instruktionstexten in Schmitts Design. Es kann aufgrund der oben beschriebenen Definitionen der unterschiedlichen Facetten angenommen werden, dass beim Argumentieren vorrangig die *konzeptionelle* aber auch die *emotional-affektive* Facette der Perspektivenübernahme von Bedeutung sind. Zunächst müssen die Wissensbasis und die Überzeugungen, die eine andere Person zu einem bestimmten Sachverhalt besitzt, nachvollzogen werden können. Außerdem muss verstanden werden, wie sich die Person aufgrund der Kombination der ihr zur Verfügung stehenden Informationen eine bestimmte Meinung bildet und diese begründet. Auch der emotionale Bezug einer Person zu einem zur Diskussion stehenden Sachverhalt muss erschlossen werden. Gelingt die Einnahme der *konzeptionellen* und *emotionalen* Fremdperspektive, kann die Argumentation so gestaltet werden, dass eine andere Person überzeugt wird. Für diese Schlussfolgerung fehlt allerdings noch die empirische Evidenz.

### **3.2 Entwicklungspsychologische Perspektive**

Die entwicklungspsychologische Forschung soll in dieser Arbeit eingehender beleuchtet werden, da sie Aufschluss darüber gibt, ab welchem Alter eine funktionierende Perspektivenübernahme angenommen werden kann. Dies liefert auch in Bezug auf die Entwicklung von Schreibkompetenz wichtige Erkenntnisse. Piaget ist hier als erster und wohl bekanntester Vertreter der Untersuchung von Perspektivenübernahmefähigkeit zu nennen. (Vgl. Schmitt 2011: 59) Ihm zufolge kann davon ausgegangen werden, dass sich die kognitive Entwicklung von Kindern in unterschiedlichen Stufen vollzieht, auf denen auch die Perspektivenübernahmekompetenz eine Rolle spielt. Die Fähigkeit zur *visuell-räumlichen* Perspektivenübernahme untersuchten Piaget und Inhelder (1975) im Zuge der sogenannten *Drei-Berge-Versuche*, bei denen ProbandInnen unterschiedlichen Alters vor einem Landschaftsmodell mit drei verschiedenen hohen Bergen saßen und unter anderem dazu aufgefordert wurden, ein Bild zu wählen, das der Perspektive einer Puppe auf das Modell von einer anderen Seite des Tisches entsprechen würde. Die Mehrheit der Kinder unter sieben Jahren wählte dabei ein Foto, das ihre eigene Perspektive abbildete, da es ihnen nicht möglich war, sich von ihrer persönlichen räumlichen Wahrnehmung zu distanzieren. Wenn sie beispielsweise aus ihrer Perspektive alle drei Berge sehen konnten, die

Puppe jedoch von einem Platz auf das Modell blickte, bei dem ein höherer Berg einen anderen verdeckte, wurde trotzdem ein Foto gewählt, auf dem alle drei Berge erkennbar waren. Man spricht hier vom Phänomen des Egozentrismus, der es verhindert, die Perspektive anderer Personen einnehmen zu können. Eine gänzliche Überwindung dieses Egozentrismus und eine erfolgreiche Koordination der Fremd- und Eigenperspektive gelingen laut Piaget in der Regel erst mit ungefähr neun Jahren. (Vgl. Piaget/Inhelder 1975: 251-254) Ähnlich auffällig zeigt sich dieses egozentrische Denken auch in kindlichen Gesprächen: Im Vorschulalter können Kinder nicht adäquat auf die Redebeiträge ihrer GesprächspartnerInnen eingehen und reden sozusagen aneinander vorbei. Häufig zeichnen sich ihre Aussagen dadurch aus, dass sie Wissen voraussetzen, über das nur sie selbst, nicht aber ihre ZuhörerInnen im nötigen Ausmaß verfügen. (Vgl. Siegler/DeLoache/Eisenberg 2011: 135-136)

Eine in der Entwicklungspsychologie ebenfalls als bedeutend erachtete Arbeit zur Perspektivenübernahme stammt von Robert Selman (1984), der die Stufentheorie der Perspektivenübernahme begründete. Die Entwicklung der Perspektivenübernahmefähigkeit wird hier als wesentlicher Aspekt der sozialen Kognition verstanden und sehr differenziert beleuchtet, indem das Erkennen, Verstehen und der Umgang mit der Fremdperspektive genau unterschieden werden. Selman geht dabei von fünf Niveaus aus, die sich stark an den Entwicklungsfortschritten orientieren, die Piaget (1966) in seiner Theorie der kognitiven Entwicklung und Kohlberg (1976) in seiner Theorie der moralischen Entwicklung postulieren. Wie auch Kohlberg setzte Selman in den Interviews mit den ProbandInnen Dilemmata ein, bei denen die Perspektiven der an der problematischen Situation beteiligten Personen beachtet werden mussten. (Vgl. Selman 1984: 48-50) Die dabei eruierten Niveaus lassen sich wie folgt beschreiben: Auf Stufe 0 befinden sich Kinder, deren Altersspanne von ungefähr drei bis acht Jahren reicht. Sie sind nicht in der Lage, psychische Identitäten als voneinander getrennt wahrzunehmen, obwohl ihnen die physische Differenzierung von der eigenen Person und anderen gelingt. Das Denken auf dieser Stufe ist von Egozentrismus geprägt: Die Möglichkeit, dass sich die Meinungen oder Gedanken einer anderen Person von den eigenen unterscheiden, findet keine Beachtung. Auf Stufe 1 (ca. zwischen fünf und neun Jahren) erlangen Kinder Selman zufolge erstmals Bewusstheit darüber, dass sich ihre eigene Perspektive von der anderer Personen unterscheiden kann. Jedoch sind sie auf dieser Stufe noch davon überzeugt, dass sie das subjektive Empfinden anderer Personen lediglich an deren Körpersprache und Mimik ablesen können, was auf Defizite bei der Fähigkeit zur emotional-affektiven Perspektivenübernahme hindeutet. Niveau 2 (ungefähr zwischen sieben und zwölf Jahren) zeichnet sich durch das aktive Nachdenken über die Fremdperspektive aus, das über das bloße Erkennen divergierender Sichtweisen wie auf Stufe 1 hinausgeht. Kin-

der sind nun fähig zu verstehen, dass das, was andere Personen zeigen, nicht immer ihre tatsächlichen Emotionen widerspiegelt. Erst auf Niveau 3 (ca. zwischen zehn und fünfzehn Jahren) spricht Selman Kindern und Jugendlichen die Fähigkeit zu, ihre eigene Perspektive mit der einer anderen Person vergleichen zu können, indem sie eine Dritte-Person-Perspektive einnehmen. (Vgl. ebda: 50-53) Zu Stufe 4 (ab ca. zwölf Jahren) schreibt Selman (1984: 54): „Auf diesem Niveau kann der Heranwachsende von vielfältigen, miteinander geteilten Perspektiven (generalisierter Anderer) gesellschaftliche, konventionelle, legale oder moralische Perspektiven abstrahieren, die alle Personen miteinander teilen können“.

Als Voraussetzung für die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme gilt in der heutigen entwicklungspsychologischen Forschung die Herausbildung einer sogenannten *Theory of Mind* (ToM) (vgl. Steins 2006: 472). Darunter versteht man eine alltagspsychologische Theorie, bei der Kinder den Einfluss bestimmter mentaler Prozesse auf das Verhalten erkennen. Einen wesentlichen Bestandteil der ToM bildet das Verständnis von Kindern dafür, dass die Handlungen anderer Personen von deren eigenen Überzeugungen und nicht von der objektiven Wahrheit oder dem Wissen der beobachtenden Person gesteuert werden. (Vgl. Siegler/DeLoache/Eisenberg 2011: 265-266) Haben die Kinder eine ToM entwickelt, wird ihnen klar, dass jedes Verhalten anderer Menschen durch bestimmtes Denken, Wissen, Fühlen oder Glauben motiviert ist (vgl. Lillard/Kavanaugh 2014: 1538).

### 3.3 Messung von Perspektivenübernahmefähigkeit

Die Wahl des Testinstruments hängt davon ab, welche konkrete Facette der Perspektivenübernahme getestet werden soll. Die Messung von *visuell-räumlicher*, *konzeptioneller* und *emotionaler* Perspektivenübernahme wird demnach unterschiedlich operationalisiert. Ein berühmtes Verfahren für die Erhebung der *visuell-räumlichen* Perspektivenübernahme stellen die oben beschriebenen *Drei-Berge-Versuche* von Piaget und Inhelder dar, die in abgewandelter Form immer wieder zum Einsatz kommen. (Vgl. Steins/Wicklund 1993: 227-228)

Die Ausprägung der *konzeptionellen* Perspektivenübernahmefähigkeit wird hauptsächlich durch die Anwendung von Tests, die auf dem sogenannten *Paradigma privilegierter Informationen* (Flavell [u.a.] 1968) aufbauen, bestimmt (vgl. Steins/Wicklund 1993: 228). Dieses wird nach Steins (2006: 472) wie folgt definiert:

Die Zielperson (ZP) hat nur einen Ausschnitt der Information, die der Beobachterperson (BP) zur Verfügung stehen. Dadurch stellt sich ihr ein Sachverhalt ganz anders dar. Perspektivenübernahme bedeutet nun, dass die BP diesen Unterschied berücksichtigt für ihre Schlussfolgerungen über die Bedeutung des Sachverhalts für die ZP.

Entsprechende Testverfahren werden als *false-belief-tasks* bezeichnet und insbesondere in entwicklungspsychologischen Untersuchungen zur *Theory of Mind* eingesetzt. Ein prototypisches

Beispiel für ein solches Aufgabenformat stellt die *Smarties-Aufgabe* (Hogrefe/Wimmer/Perner 1986) dar, bei der zwei Kindern eine Schachtel vorgelegt wird, die durch ihre Gestaltung darauf schließen lässt, dass sie eine bestimmte Art von Süßigkeit enthält. Ein Kind verlässt anschließend den Raum. Dem anderen Kind wird gezeigt, dass der Inhalt der Box ausgetauscht wurde. Statt einer bestimmten Süßigkeit (z.B. Smarties) befinden sich nun beispielweise Bleistifte in der Schachtel. Danach wird das Kind gefragt, was das abwesende Kind antworten würde, wenn man es nach dem Inhalt der geschlossenen Schachtel fragen würde. (Vgl. Hogrefe/Wimmer/Perner 1986: 568) Gelingt dem befragten Kind der konzeptionelle Perspektivenwechsel, berücksichtigt es, dass das andere Kind nicht weiß, dass der für die Verpackung typische Inhalt ausgetauscht wurde und es daher davon ausgehen wird, dass sich Smarties in der Box befinden. Auch der *Maxi-Task* von Wimmer und Perner (1983) ist ein bekanntes Exempel für einen *false-belief-task*, bei dem die ProbandInnen sich in die Gesamtsituation einer fiktiven anderen Person hineinversetzen müssen. Den VersuchsteilnehmerInnen wird geschildert, wie Maxi eine Tafel Schokolade in einen Küchenschrank legt. Weiters wird ihnen erzählt, dass, nachdem Maxi den Raum verlassen hat, die Mutter die Schokolade vom Schrank in eine Schublade räumt. Die ProbandInnen sollen nun mutmaßen, wo Maxi nach der Schokolade sucht, wenn er zurückkommt. (Vgl. Wimmer/Perner 1983, zit. nach Schmitt 2011: 65) Auch hier geht es wieder darum, den Wissensvorsprung, den man gegenüber der fiktiven Person Maxi hat, entsprechend zu berücksichtigen, indem man die Fremdperspektive einnimmt.

Bahnt man die Messung der emotionalen Perspektivenübernahme an, können Verfahren wie das von Borke (1971) eingesetzt werden. Die ProbandInnen mussten bei dieser Untersuchung in einem ersten Schritt die Emotion (zur Auswahl standen glücklich, traurig, ängstlich oder wütend), die auf dem Bild eines Gesichtes gezeigt wurde, identifizieren. Im zweiten Schritt wurde ihnen zunächst eine Geschichte präsentiert. Anschließend sollte bestimmt werden, welche der vier Emotionen bei den fiktiven ProtagonistInnen gegeben sein könnte. (Vgl. Borke 1971: 264) Auch sogenannte *Emotions-Cartoons*, mit denen auch Schmitt in seiner Untersuchung arbeitet, können bei der Testung der emotionalen Perspektivenübernahme Anwendung finden. Dabei wird den VersuchsteilnehmerInnen ein Cartoon vorgelegt, auf dem zwei Personen zu sehen sind. Das Bild ist mit einer Emotion betitelt, die nur auf eine der beiden präsentierten Personen eindeutig zutrifft. Diese soll von den Versuchspersonen ausgewählt werden. (Vgl. Schmitt 2011: 96) Ein Beispielim aus Schmitts Studie ist das folgende:



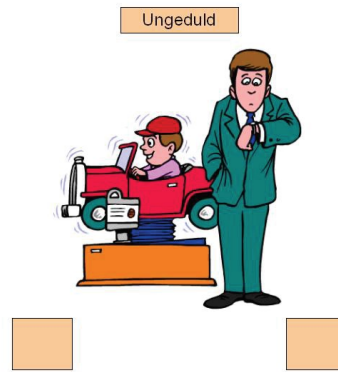


Abb. 4: Beispielim Emotions-Cartoon (Schmitt 2011: 96)

### 3.3.1 Perspektivenübernahme bei Erwachsenen

Da die oben beschriebenen Testverfahren hauptsächlich im Zuge der entwicklungspsychologischen Beschäftigung mit der Perspektivenübernahme entstanden sind und auch vorrangig Kinder damit getestet werden, stellt sich die Frage nach der Erhebung der Perspektivenübernahmefähigkeit bei Erwachsenen. Geeignete Messinstrumente lassen sich hier nicht so einfach ausmachen, da die oben beschriebenen Test-Items prinzipiell viel zu einfach für gesunde und „normal“ entwickelte erwachsene Personen sind. Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme wird daher bei Erwachsenen hauptsächlich mithilfe von Fragebögen ermittelt, wobei dahinter bereits die Auffassung dieser Fähigkeit als Teil der Persönlichkeit, also einer individuellen Disposition steht, die in der Scientific Community allerdings kontrovers diskutiert wird (vgl. Kap. 3.3.2) Außerdem sind Fragebögen dahingehend problematisch, dass bei Selbstauskunft die soziale Erwünschtheit der Antworten als Störvariable berücksichtigt werden muss. Hinzu kommt, dass Selbsteinschätzungen häufig von objektiven, leistungsbezogenen Ergebnissen abweichen können. Eine weitere Möglichkeit ist, trotz ihres geringen Anforderungsniveaus auf die gleichen Testverfahren wie bei Kindern (z.B. *false-belief-tasks*) zurückzugreifen, aber den Fokus nicht auf die erreichten Scores, sondern die Reaktionszeiten der ProbandInnen zu legen. (Vgl. ebda: 76-77)

Trotzdem soll an dieser Stelle nicht ausgeklammert werden, dass auch bei erwachsenen ProbandInnen egozentrische Fehler auftreten können. Denn obwohl die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme nach Piaget (1975) und Selman (1984) mit etwa neun Jahren zumindest so weit entwickelt sein müsste, dass das egozentrische Denken überwunden werden kann (vgl. auch Steins 2006: 472), lässt sich auch bei Erwachsenen in *false-belief-tasks* und anderen Tests zum perspektivischen Denken eine gewisse, wenn auch geringe Varianz erkennen. Epley, Morewedge und Keysar (2004) konnten beispielsweise empirisch nachweisen, dass auch Erwachsenen bei einer Aufgabe zur räumlich-visuellen Perspektivenübernahme egozentrische

Fehler unterlaufen, auch wenn diese deutlich seltener auftreten als bei Kindern. Mit steigendem Alter nahm die Zahl der egozentrischen Fehler in dieser Untersuchung stetig ab, wobei dies von den AutorInnen nicht auf eine zunehmende Reduktion des Egozentrismus, sondern auf eine schnellere Korrektur anfänglicher egozentrischer Reaktionen zurückgeführt wurde. (Vgl. Epley/Morewedge/Keysar 2004: 764-765) Diese Annahme von unterschiedlichen Geschwindigkeiten bei der Korrektur anfänglicher egozentrischer Reaktionen spricht ebenfalls für die Reaktionszeitmessung als geeignete Herangehensweise bei der Testung der Perspektivenübernahmefähigkeit bei Erwachsenen.

### **3.3.2 Individuelle Disposition oder momentane Kompetenz?**

Die interindividuellen Unterschiede bei erwachsenen Personen in Bezug auf ihre Perspektivenübernahmefähigkeit könnten für die Auffassung dieser Fähigkeit als *trait* sprechen. Unter *traits* werden im Gegensatz zu *states* stabile Persönlichkeitseigenschaften verstanden, die durch Konstanz charakterisiert sind. Diese Eigenschaften sind somit zeit- und situationsunabhängig existent. (Vgl. Netter 2005: 232) Eine individuelle Disposition, die Perspektive anderer besser oder schlechter übernehmen zu können, wäre demnach dafür verantwortlich, dass manche Erwachsene beispielsweise an *false belief tasks* eher scheitern als andere oder schlichtweg mehr Zeit für deren Bewältigung benötigen (vgl. Schmitt 2011: 66).

Auf der anderen Seite könnten auch situative Bedingungen dafür verantwortlich sein, dass Personen eine stärkere oder schwächere Ausprägung von perspektivischem Denken zeigen. Dies würde die *state*-Theorie der Perspektivenübernahme plausibel machen. (Vgl. ebda: 65-67) Steins und Wicklund (1993: 234-235) plädieren für diese Auffassung der Perspektivenübernahme als momentane Kompetenz. Somit werden situative Faktoren als Ursache für den Grad der Perspektivenübernahmefähigkeit angesehen. In ihrer Studie konnten vor allem Nähe und eine konfliktfreie Beziehung zur Zielperson als ausschlaggebend für eine effektivere Aktivierung der Perspektivenübernahme bestimmt werden. (Vgl. ebda) Auch McPherson Frantz und Janoff-Bulman (2000: 40) kommen auf Basis ihrer Untersuchungsergebnisse zum Schluss, dass die Einnahme der Perspektive einer Person, die man weniger mag, schlechter gelingt als bei Sympathie für die andere Person. Ein weiterer situativer Faktor, der die Perspektivenübernahmefähigkeit beeinflusst, ist die Übereinstimmung der Fremdperspektive mit der eigenen. Chandler und Greenspan (1972: 106) konnten beispielsweise in Bezug auf die emotionale Perspektivenübernahme feststellen, dass Kinder den emotionalen Zustand einer anderen Person dann erfolgreicher erkennen und nachvollziehen können, wenn die Emotion dem entspricht, was auch sie selbst in der entsprechenden Situation fühlen würden. Als relevante Faktoren für

die unterschiedliche Fähigkeit der Perspektivenübernahme bei Erwachsenen kommen also sowohl zeitlich und situationsunabhängige Merkmale der Person (*traits*) als auch situative Einflüsse wie Art der Aufgabe, Übereinstimmung Selbst-/Fremdperspektive oder emotionale Übereinstimmung mit der Zielperson in Frage.

### 3.4 Perspektivenübernahme und Schreibkompetenz

#### 3.4.1 Fokus auf individuelle sozial-kognitive Ressourcen

Schreibkompetenz ist nach Schmitt und Knopp (2017: 239) definiert als „Ensemble zusammenwirkender Teilfähigkeiten“, die auf sprachlichen und kognitiven Ressourcen sowie auf kommunikationsbezogenen Kenntnissen und Weltwissen basieren. Allgemeine kognitive Fähigkeiten und individuelle Ressourcen der Schreibenden sollten daher bei der Untersuchung und Förderung von Schreibkompetenz stärker fokussiert werden. (Vgl. ebda: 239-240) Ein ähnliches Bild zeigt sich bei Feilke (2012), der den sozial-kognitiven Fähigkeiten der Schreibenden ebenfalls eine zentrale Rolle beimisst:

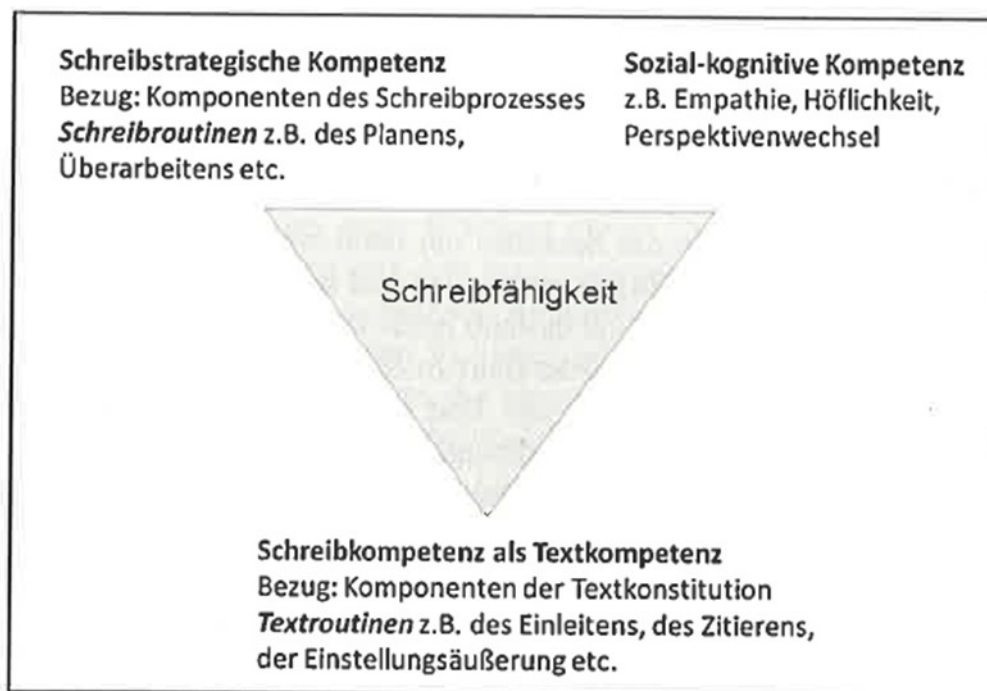


Abb. 5: Schreibfähigkeit (Feilke 2012:8)

Schmitt und Knopp haben davon ausgehend einen vertieften Blick auf die kognitive Ebene der Schreibenden geworfen und mit Rückgriff auf die Schreibmodelle von Hayes und Flower (1980) sowie Becker-Mrotzek und Schindler (2007) potentielle Prädiktoren für Schreibkompetenz selektiert. Ein von ihnen gefundener Prädiktor-Kandidat war neben dem Arbeitsgedächtnis

und den Lesefähigkeiten die Perspektivenübernahmefähigkeit, die als kognitive Grundlage für die Adressatenorientierung (vgl. Kap. 2.6) betrachtet werden kann. (Vgl. Schmitt/Knopp 2017: 241)

### 3.4.2 Konsequenzen für die empirische Schreibforschung

Diese Überlegungen schlagen sich auch in der aktuellen Schreibforschung nieder: Ein Forschungsteam rund um Becker-Mrotzek und Grabowski (2014) fokussierte in einer korrelativen Querschnittsstudie die Untersuchung des Zusammenhangs kognitiver Teilfähigkeiten wie der Perspektivenübernahme und der Adressatenorientierung von SchülerInnen am Anfang und am Ende der Sekundarstufe II. Die Perspektivenübernahmefähigkeit wurde durch die Messung der Reaktionszeiten bei Verfahren zur *visuell-räumlichen*, *emotional-affektiven* und *konzeptionellen* Perspektivenübernahme erhoben. RaterInnen beurteilten die Texte, darunter auch argumentative Texte, der SchülerInnen in Bezug auf deren Grad an Adressatenorientierung und Verständlichkeit. (Vgl. Becker-Mrotzek [u.a.] 2014: 35-38) Der Zusammenhang zwischen der Perspektivenübernahmefähigkeit mit den RaterInnen-Urteilen bzgl. Adressatenorientierung ergab für Argumentationstexte eine Korrelation von  $r = -.29$ ,  $n = 274$ ;<sup>4</sup>. Je höher die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme bei den SchülerInnen ausgeprägt war (niedrigere Reaktionszeiten), desto höher wurde die Adressatenorientierung in deren Texten eingeschätzt. (Vgl. ebda: 38) Eine ebenso signifikante Korrelation ( $r = -.23$ ,  $p = 0,001$ ,  $n = 274$ ) zeigte sich zwischen der Ausprägung der Perspektivenübernahmefähigkeit und der Nachvollziehbarkeit der Argumentation: Je höher die Perspektivenübernahmefähigkeit war, desto plausibler und nachvollziehbarer war die Argumentation für die RaterInnen (vgl. ebda: 39).

Aufbauend auf den Ergebnissen dieser Studie konzipierten Grabowski et al. (2018) eine Intervention, bei der, neben der Fähigkeit der Kohärenzherstellung, auch die Perspektivenübernahme gezielt geübt werden sollte. Wie auch in der vorangehenden Untersuchung wurden SchülerInnen der 5. und 9. Schulstufe getestet. Die ProbandInnen der Interventionsgruppe arbeiteten eine Stunde pro Woche selbstständig mit Materialien, die explizite Übungen zu den verschiedenen Facetten der Perspektivenübernahme beinhalteten. Beispielsweise sollten die Schreibenden sich vorstellen, eine Brille mit der Sicht der LeserInnen (auf den Text) aufzusetzen. (Vgl. Grabowski [u.a.] 2018: 338-342) Die SchülerInnen der Kontrollgruppe nahmen lediglich am regulären Deutschunterricht teil. Zu drei Messzeitpunkten (vor der Intervention, direkt nach der Intervention und sechs Monate nach der Intervention) sollten sowohl ein Bericht als auch ein argumentativer Text verfasst werden. Obwohl die Ergebnisse insgesamt eher ernüchternd ausfielen, konnte in der 5. Schulstufe eine Verbesserung der Textqualität bei der

---

<sup>4</sup>Die p-Werte für die Signifikanzen sind im Originaltext nicht angegeben (vgl. Becker-Mrotzek [u.a.] 2014: 38)

Interventionsgruppe zum 3. Messzeitpunkt festgestellt werden, die bei der Kontrollgruppe nicht gegeben war. (Vgl. ebda: 347-348)<sup>5</sup> Die insgesamt schwache Wirksamkeit der Intervention auf die Verbesserung der Textqualität kann eventuell auf folgende Schwierigkeiten in der Studie zurückgeführt werden: Möglicherweise waren die Übungsaufgaben in den Materialien und die Testaufgaben zu unterschiedlich. Vor allem waren die SchülerInnen jedoch vermutlich damit überfordert, selbstständig mit dem konzipierten Übungsmaterial zu arbeiten, weswegen andere Formen der Intervention in Erwägung gezogen werden sollten. (Vgl. ebda: 351-352)

Auch die Ergebnisse der bereits zitierten Studie von Schmitt (2011) sollen an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben. Seine Stichprobe setzte sich aus 27 VersuchsteilnehmerInnen zusammen, die im Durchschnitt 22,67 Jahre alt waren (vgl. Schmitt 2011: 142) und somit anders als in den vorher genannten Untersuchungen keine SchülerInnen. Die Perspektivenübernahmefähigkeit wurde mittels Reaktionszeitmessung bei Aufgaben zu allen Konstruktfacetten der Perspektivenübernahme erhoben, die Beurteilung der Instruktionstexte erfolgte durch ExpertInnen-Ratings. Es konnte gezeigt werden, dass sich eine hohe Ausprägung der Perspektivenübernahmefähigkeit positiv auf die sprachliche Angemessenheit der Texte auswirkte ( $r = .44$ ,  $p < .05$ ), die eine wesentliche Komponente der Adressatenorientierung darstellt (ebda: 152). ProbandInnen mit schnellerer Reaktion bei den Aufgaben zum perspektivischen Denken konnten somit die AdressatInnen der Texte bei der sprachlichen Gestaltung besser berücksichtigen. Zudem wurde herausgefunden, dass SchreiberInnen mit hoher Perspektivenübernahmefähigkeit bei der Textproduktion schneller sind (Kriterium Schreibdauer:  $R^2 = .40$ ,  $p < .05$ ;  $\beta$ -Gewicht des Prädiktors Reaktionszeit bei perspektivischem Denken =  $.63$ ,  $p < .05$ ). Außerdem revidieren sie ihre Texte höchstsignifikant häufiger (Kriterium Revision:  $R^2 = .61$ ,  $p < .01$ ;  $\beta$ -Gewicht des Prädiktors Reaktionszeit bei perspektivischem Denken =  $-.71$ ,  $p < .01$ ). (Vgl. ebda: 157-159)

Auch in der psychologischen Forschung wird auf die sprachlichen Potentiale der Förderung von Perspektivenübernahmefähigkeit hingewiesen. So gehen zum Beispiel Selman, Hsin und Dionne (2019: 7) davon aus, dass sich ein Fokus auf die Perspektivenübernahme sowohl positiv auf die Lesekompetenz als auch auf die argumentative Schreibkompetenz der Lernenden auswirkt:

[...] students must be able to construct viable, evidence-based arguments and be able to critique the arguments of others, as appropriate to their grade level. [...] Using and improving perspective-taking skills can help your students to make powerful inferences about historical and literary texts [...] and to greatly improve their own persuasive writing abilities.

---

<sup>5</sup>Im Originaltext von Grabowski [u.a.] 2018 finden sich keine statistischen Kennwerte

## 4 POTENTIALE DES ROLLENSPIELS

### 4.1 Das kindliche Rollenspiel

[...] in seinen ersten sechs Lebensjahren lernt der Mensch mehr an grundlegenden Fähigkeiten als in seinem gesamten weiteren Leben; er lernt sie, indem er spielt (Schön 1982: 10).

Wie im Zitat deutlich wird, sind Rollenspiele ein wesentlicher Schritt in der kognitiven und sozialen Entwicklung von Kindern. So betont auch Piaget (1966: 179) die Relevanz dieser frühkindlichen Nachahmungsspiele: „[Das kleine Kind] begnügt sich nicht mit dem Sprechen, es muß [!] das, was es denkt, auch ‚spielen‘, seine Gedanken durch Gesten oder Gegenstände symbolisieren, die Dinge durch Nachahmung [...] darstellen“. Vygotsky (1978: 102) geht sogar davon aus, dass Kinder in Als-ob-Spielen ganz ohne die Hilfe kompetenterer Personen auf einem höheren kognitiven Niveau im Sinne der Zone der nächsthöheren Entwicklung agieren: „In play a child is always above his average age, above his daily behavior; in play it is as though he were a head taller than himself“. Das Denken der Kinder scheint in Bezug auf die im Spiel vorgestellte Welt flexibler zu sein als in Bezug auf die reale Welt (vgl. Lillard 1993: 351).

Die ersten Als-ob-Spiele treten normalerweise im Alter von ca. 18 Monaten auf. Kinder verhalten sich dabei, als ob sie sich in einer anderen Situation befinden würden und funktionieren im Spiel häufig Alltagsgegenstände zu anderen Objekten um (Objektsubstitution). Beispielsweise wird eine Fernbedienung als Telefon verwendet oder mit einer Puppe wie mit einer Freundin gesprochen. (Vgl. Siegler/DeLoache/Eisenberg 2011: 270) Die Kinder schlüpfen dabei unter anderem in die Rollen ihrer Bezugspersonen und spielen fiktive Szenen aus deren Alltag nach. Sie verinnerlichen dabei nicht nur gesellschaftliche Normen und Verhaltensweisen, sondern setzen sich auch mit Situationen auseinander, die sie aus ihrer eigenen Erfahrungswelt kennen. (Vgl. Kluge 1981: 74-75) Mit ungefähr 30 Monaten werden diese Rollenspiele noch komplexer, da zunehmend auch andere Personen (Geschwister, Eltern, Peers) in die Spiele integriert werden, indem alle Beteiligten unterschiedliche Rollen einnehmen. Diese Art des Rollenspiels wird als soziales Rollenspiel bezeichnet (vgl. Siegler/DeLoache/Eisenberg 2011: 270). Es kann angenommen werden, dass die frühkindlichen Rollenspiele vor allem für die Herausbildung der ToM, die in Kap. 3.2 erläutert wurde, zentral sind (vgl. auch Kap. 4.3). Im Rollenspiel simulieren die Kinder die Gefühle und Überzeugungen einer anderen Person, wodurch sie lernen, diese bei anderen Menschen angemessen zu erfassen (vgl. Lillard/Kavanaugh 2014: 1538).

## 4.2 Problemorientiertes Rollenspiel

Im Gegensatz zum spontanen kindlichen Imitationsspiel wird das gelenkte, problemorientierte Rollenspiel, wie es auch in der Schule eingesetzt werden kann, von einem Spielleiter/einer Spielleiterin strukturiert, indem er/sie die Problemsituation sowie die Rollen vorgibt. Während das kindliche Nachahmungsspiel von den Kindern auch alleine gespielt werden kann, wird das gelenkte, problemorientierte Rollenspiel immer in einem Gruppensetting durchgeführt. Beim gelenkten Rollenspiel stehen vor allem Lernziele des Erwerbs sozialer Kompetenzen im Vordergrund: die Entwicklung zwischenmenschlicher Kompetenzen; die Fähigkeit, sich argumentativ zu gesellschaftlich relevanten Themen zu äußern; die Herausbildung von Kritikfähigkeit; die Reflexion der eigenen Einstellungen sowie das Erlernen von Problemlösestrategien. (Vgl. Kluge 1981: 76) Schön (1982: 27) betont außerdem das Training des „reflexiven Sich-Hineinversetzen in den Standpunkt eines anderen“ sowie der Akzeptanz kontroverser Interessen und Spannungen (vgl. ebda).

Gemeinsam ist beiden Formen des Rollenspiels, dass sie die Chance bieten, in einem angstfreien Raum bestimmte Handlungen auszuprobieren, um (problematische) Situationen der realen Lebenswelt zu bewältigen (vgl. Kluge 1981: 75-76). Ein Rollenspiel kann somit definiert werden als „ein Verfahren, bei dem sich realitätswirksame Lernprozesse durch stellvertretendes Agieren in Als-ob-Situationen ereignen oder zumindest anbahnen sollen“ (Kochan 1981: 18).

## 4.3 Förderung der Perspektivenübernahmefähigkeit

Nachdem die Entwicklung einer ToM wesentlich für die Perspektivenübernahme ist, sind Befunde aus der entwicklungspsychologischen Forschung zum Zusammenhang zwischen spontanen Rollenspielen und ToM von hohem Interesse. Youngblade und Dunn (1995) konnten nachweisen, dass die sozialen Rollenspiele eines 33 Monate alten Kindes seine Fähigkeit in Bezug auf die ToM mit 40 Monaten vorhersagen konnte. Sieben Monate nachdem man die Kinder in ihrem natürlichen Umfeld beim Spielen mit älteren Geschwistern und Müttern beobachtet hatte, wurden ein *false-belief-task* und ein Test zur affektiven Perspektivenübernahme durchgeführt. Die explizite Einnahme von konkreten Rollen im gemeinsamen Spiel korrelierte signifikant mit den Scores der Kinder im später durchgeführten *false-belief-task* ( $r = .30, p < .05$ ). Zwischen der allgemeinen Beteiligung an sozialen Rollenspielen und den Testergebnissen zur affektiven Perspektivenübernahme zeigte sich ein ebenfalls signifikanter Zusammenhang ( $r = .28, p < .05$ ). (Vgl. Youngblade/Dunn 1995: 1486) Einen ähnlichen Befund erbrachten Lillard und Kavanaugh (2014) in ihrer Langzeitstudie: Mittels kanonischer Korrelation wurden

signifikante Zusammenhänge zwischen Als-ob-Spielen im Alter von etwa zwei Jahren und Rollenspielen im Alter von vier Jahren mit standardisierten ToM-Tasks mit vier bzw. fünf Jahren festgestellt. (Vgl. Lillard/Kavanaugh 2014: 1546)

Alter	Prädiktor	ToM (4 Jahre)	ToM (5 Jahre)
24-32 Monate	Als-ob-Spiele (pretend production)	.34, $p < .05$	.16, n.s.
48 Monate	Rollenspiele (roleplay)	.21, n.s	.30, $p < .05$

Tab. 1: Zusammenhang ToM und Rollenspiel/Als-ob-Spiel (Kanonische Korrelationen; Auszug aus Lillard und Kavanaugh, 2014: 1545)

Dass das Rollenspiel als wirksame Methode zur Förderung der ToM fungieren kann, zeigt sich außerdem durch seinen erfolgreichen Einsatz in entsprechenden Trainings mit Kindern. Qu et al. (2015) führten dazu eine vierwöchige Intervention mit fünf- und sechsjährigen Kindern in Singapur durch, bei der zunächst eine Geschichte vorgelesen und diese anschließend in verteilten Rollen nachgespielt wurde. Die Auswertung mittels multipler hierarchischer Regression zeigte, dass das Rollenspiel unter Einbeziehung des ToM Scores beim Prätest signifikant zur Vorhersage des ToM-Scores im Posttest beiträgt ( $F = 17,69$ ,  $p < .001$ ). (Vgl. Qu [u.a.] 2015: 726-727)

Doch auch noch spezifischere Befunde für den expliziten Zusammenhang von Rollenspielen und der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme sind vorhanden. Connolly & Doyle (1984) fanden heraus, dass Häufigkeit und Komplexität sozialer Rollenspiele von VorschülerInnen mit deren allgemeiner sozialer Kompetenz und vor allem mit ihrer Fähigkeit zur affektiven Perspektivenübernahme korrelieren ( $R = .55$ ,  $p < .01$  bzw.  $R = .54$ ,  $p < .001$ ). (Vgl. Connolly/Doyle 1984: 800-802)

Auch Trainings, die speziell zur Verbesserung des perspektivischen Denkens konzipiert wurden, unterstreichen die Wirkung von Rollenspielen: Zum einen kann auf Iannotti (1978) verwiesen werden, der einen positiven Einfluss von Rollenspielen auf die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme bei 6- und 9-jährigen Jungen feststellen konnte: Die Kinder nahmen die verschiedenen Charaktere unterschiedlicher Geschichten an und verkörperten diese, während die Geschichten vorgelesen wurden. In der Kontrollgruppe wurden die gleichen Geschichten vorgelesen und inhaltlich besprochen, nicht aber durch das Einnehmen von Rollen erarbeitet. In einem Testverfahren basierend auf dem *Paradigma privilegierter Informationen* konnten die Kinder der Experimentalgruppe im Posttest ein signifikant besseres Ergebnis ( $F = 1,47$ ,  $p < .05$ ) erzielen als die Kinder der Kontrollgruppe. (Vgl. Iannotti 1978: 120-121) Zuvor erbrachte be-



reits O'Connor (1977) einen ähnlichen Nachweis für den Effekt von Rollenspieltraining: ProbandInnen zwischen drei und fünf Jahren, die in einem Prätest zur Perspektivenübernahme unterdurchschnittlich niedrige Scores erreicht hatten, wurden randomisiert in eine Experimental-, Placebo- und Kontrollgruppe eingeteilt. (Vgl. O'Connor 1977: 2-3) Während bei der Kontrollgruppe keine Intervention durchgeführt wurde, nahm die Placebogruppe an regelmäßigen *story-telling-sessions* teil, bei denen Geschichten vorgelesen wurden. Die Experimentalgruppe erhielt ein gezieltes Perspektivenübernahme-Training, bei dem neben Rollenspielen auch die Gefühle und Handlungen anderer Personen sowie deren Ursprung besprochen wurden und Übungen zum räumlichen Perspektivenwechsel zum Einsatz kamen. (Vgl. ebda: 5-6) Im anschließenden Posttest war die Experimentalgruppe bei beiden *spatial tasks* und beim Gesamtscore über alle Perspektivenübernahme-Tasks hinweg der Placebo- und Kontrollgruppe signifikant überlegen ( $p < .05$ ). (Vgl. ebda: 7)

Obwohl sich die meisten empirischen Arbeiten in diesem Bereich auf jüngere ProbandInnen beziehen, liegt auch ein Ergebnis für ältere SchülerInnen vor: Wright (2006) konnte nachweisen, dass sich klasseninterner Theater-Unterricht, der verschiedene Improvisations- und Rollenspiele einschloss, positiv auf die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme bei durchschnittlich 11,5-jährigen australischen Kindern auswirkte. Zwischen der Kontrollgruppe, bei der keine Intervention durchgeführt wurde, und derjenigen Interventionsgruppe, bei der der Theater-Unterricht am häufigsten (15 Mal) stattfand, zeigte sich ein statistisch signifikanter Unterschied ( $p < .0001$ ) hinsichtlich der Scores in einem Testverfahren zur Perspektivenübernahme (*Chandler Story-Task*). Für einen signifikanten Effekt eines Rollenspieltrainings scheint also ein Mindestmaß an Intervention erforderlich zu sein. (Vgl. Wright 2006: 54) Interessant erscheinen außerdem geschlechterbezogene Unterschiede: Mädchen zeigten schon im Prätest ein deutlich höheres Ausgangsniveau bei der Perspektivenübernahmefähigkeit (vgl. ebda: 54-55). Wright führt dies auf Unterschiede zwischen Mädchen und Buben in der sozialen Entwicklung und der daraus resultierenden höheren Bereitschaft von Mädchen, sich auf Rollenspiel-Aktivitäten einzulassen, zurück (vgl. ebda: 57).

#### **4.4 Rollenspiele und argumentatives Schreiben**

Basierend auf der Annahme, dass beim schriftlichen Argumentieren virtuell dialogisch verfahren werden muss (vgl. Kap. 2.5), hat sich zunehmend die Auffassung etabliert, dass mündliche Diskussionen vor der eigentlichen schriftlichen Umsetzung der Argumentation eine Möglichkeit zur Förderung der Argumentationsfähigkeit sein könnten. Shi, Matos und Kuhn (2019: 108) beschreiben den Vorteil dieses sogenannten *dialogical approach* wie folgt:

[...] We report on an approach to supporting students' argumentative writing development by building on its developmental roots, in other words by employing dialog as a bridge from the conversational exchanges that come naturally to children to the individual written production that does not.

Forschungsarbeiten von Kuhn, Shaw und Felton (1997), Kuhn und Udell (2003) sowie Reznitskaya et al. (2001) lassen erkennen, dass dieser Ansatz als durchaus gewinnbringend in Bezug auf die Anzahl an Argumenten, Gegenargumenten und an formalen argumentativen Gestaltungsmitteln sowie auf die allgemeine Verbesserung der Argumentationsfähigkeit einzuschätzen ist. Die vorliegende Arbeit fokussiert aber nicht die potentielle Vorentlastung durch mündliches Argumentieren allgemein, sondern viel mehr das Förderungspotential der mündlichen Argumentation aus unterschiedlichen Rollen zur Verbesserung der Perspektivenübernahme und folglich der Realisierung von Konzessionen.

Auch dieser Zusammenhang zwischen Rollenspiel und argumentativer Schreibförderung durch die Integration unterschiedlicher Perspektiven wurde bereits untersucht. Wagner (1999) konnte in ihrer Studie (n=154) zeigen, dass SchülerInnen der 4. und 8. Schulstufe in argumentativen Briefen höhere Adressatenorientierung zeigten, wenn sie zuvor an einer Rollenspiel-Intervention teilgenommen hatten. In der Experimentalgruppe diskutierten je zwei SchülerInnen, wobei eine/r eine Schülerin/einen Schüler verkörperte und die/der andere in die Rolle der Schuldirektorin/des Schuldirektors schlüpfte. Dabei fand nach 15 Minuten auch ein Wechsel der Rollen statt, sodass beide Rollen gespielt wurden, bevor der Text verfasst wurde. Eine zweite Gruppe nahm vor der Textproduktion an einer anderen Art der Intervention teil: Die SchülerInnen sollten sich mündlich über Modelltexte austauschen und bekamen zusätzlich acht Regeln für eine überzeugende Argumentation vermittelt. Die Kontrollgruppe erhielt vor der Schreibaufgabe keine Instruktionen. (Vgl. Wagner 1999: 176-178) Die Rollenspielgruppe erreichte sowohl im Vergleich zur Gruppe mit Diskussion und direkter Vermittlung von Überzeugungsstrategien als auch verglichen mit der Kontrollgruppe ohne Intervention ein signifikant besseres Ergebnis ( $p < .01$ , Newman-Keuls) in Bezug auf die Berücksichtigung der RezipientInnen (vgl. ebda: 181). Zudem erwähnenswert erscheint der geschlechterbezogene Unterschied, den Wagner feststellte: Mädchen profitierten hinsichtlich der Adressatenorientierung signifikant stärker von der Rollenspiel-Intervention als ihre männlichen Mitschüler ( $p < .024$ ,  $F(1, 151) = 5.191$ ) (vgl. ebda: 183).

### III. EMPIRISCHE ANALYSE

## 5 AUFBAU & METHODIK

### 5.1 Forschungsfrage & Hypothesen

Der Ausgangspunkt für die Forschungsfrage dieser Arbeit ergibt sich aus dem in Kap. 3.4.1 ausführlich geschilderten Fokus auf die sozial-kognitiven Ressourcen der SchreiberInnen, der sich als gewinnbringend für die Vorhersage und Förderung der Schreibkompetenz erwiesen hat. Ausgehend vom anzunehmenden Zusammenhang zwischen Perspektivenübernahme und Adressatenorientierung (vgl. Schmitt 2011; Becker-Mrotzek [u.a.] 2014) soll in dieser Arbeit dem Einfluss der Perspektivenübernahme auf eine noch spezifischere sprachliche Handlung, das Konzedieren, nachgegangen werden. Dass die Perspektivenübernahme speziell für dieses Subhandlungsschema des Argumentierens relevant ist, kann durch die in Kap. 2.6 beschriebenen Konzepte des *dialogisch-linearen Textmusters* (vgl. Augst/Faigel 1986), der *Leseranpassung* (vgl. Jechle 1992) und der Strategie des *knowledge transforming* (vgl. Bereiter/Scardamalia 1987) angenommen werden. Das Rollenspiel wurde wegen seines positiven Einflusses auf die Perspektivenübernahmefähigkeit (vgl. Kap. 4.3) und seinem bereits erfolgreichen Einsatz zur Förderung argumentativer Kompetenzen (vgl. Wagner 1999) als geeignete Interventionsform für das Unterrichtsmodell gewählt. Das bereits in der Einleitung formulierte Erkenntnisinteresse, *inwieweit eine Intervention mit Rollenspiel (durch Förderung der Perspektivenübernahmefähigkeit) die Integration konzessiver Textprozeduren in argumentativen SchülerInnen-Texten fördern kann*, soll nun in zwei **Forschungsfragen** überführt werden:

- ➔ *Inwieweit können die konzessiven Argumentstrukturen in den SchülerInnen-Texten nach der Rollenspiel-Intervention einer höheren Argumentgruppe<sup>6</sup> (adaptiert nach Petersen 2013) als im Prätest zugeordnet werden?*
- ➔ *Wird die höchste Argumentgruppe 4 (vgl. Petersen 2013) in den SchülerInnen-Texten nach der Intervention insgesamt häufiger erreicht als im Prätest?*

---

<sup>6</sup> Das Kategoriensystem, das für diese Arbeit herangezogen wird, wird in Kap. 5.4.2 genau erläutert. Es basiert auf der Analyse von konzessiven Textprozeduren. Die höchste Argumentgruppe 4 beschreibt eine formal wie funktional korrekt realisierte konzessive Argumentstruktur.

Daraus lassen sich folgende **Hypothesen** ableiten:

*Ein Rollenspiel, bei dem sowohl Pro- als auch Contra-Perspektiven eingenommen werden, fördert das Konzedieren in argumentativen Texten.*

- ➔ *Die SchülerInnen-Texte, die nach der Rollenspiel-Intervention entstehen, weisen konzessive Argumentstrukturen auf, die sich höheren Argumentgruppen (adaptiert nach Petersen 2013) zuordnen lassen als im Prätest.*
- ➔ *Die höchste Argumentgruppe 4 wird mit den konzessiven Strukturen im Posttest insgesamt öfter erreicht als im Prätest.*

Hinter diesen Hypothesen stehen zwei Vorannahmen, die im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht direkt überprüft werden können und daher auf Basis vorangehender empirischer Untersuchungsergebnisse als gegeben angenommen werden müssen:

**Vorannahme 1:** *Die Perspektivenübernahme hilft dabei, konzessive Textprozeduren in die Argumentation zu integrieren (vgl. Augst/Faigel 1986; Jechle 1992).*

**Vorannahme 2:** *Rollenspiele können die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme fördern (vgl. Ianotti 1978; Connolly/Doyle 1984; Wright 2006).*

## **5.2 Untersuchungsdesign**

Das konzipierte Unterrichtsmodell (vgl. Kap. 6), das für die Untersuchung der Fragestellung verwendet wurde, ist ein Prä-Posttest-Design ohne Kontrollgruppe. Die qualitative Auswertung der konzessiven Textprozeduren erfolgt über den Vergleich zwischen Prä- und Posttest. Im Unterschied zu üblichen Prä- Posttest-Verfahren werden zu den beiden Testzeitpunkten aber nicht jeweils neue Schreibaufgaben bearbeitet. Stattdessen wird der Textentwurf aus dem Prätest von den SchülerInnen im Posttest überarbeitet. Die SchülerInnen befassen sich demnach über die ganze Didaktisierung hinweg mit der Diskussion des gleichen Themas, nämlich der Frage nach der Sinnhaftigkeit eines Kurzstreckenflugverbots innerhalb Europas. Für eine Revision des Textes im Posttest spricht zum einen die bessere Vergleichbarkeit zwischen Prä- und Posttest, da die SchülerInnen sich inhaltlich zu beiden Testzeitpunkten mit dem gleichen Thema auseinandersetzen. Zum anderen stellt das Überarbeiten eines Textes einen wesentlichen Teilprozess

des Schreibens<sup>7</sup> dar, dessen Gelingen eine wichtige Voraussetzung für die Produktion qualitativ hochwertiger Texte ist (vgl. Hayes/Flower 1980: 12). Das für dieses Unterrichtsmodell gewählte Design stellt somit auch eine Möglichkeit für die SchülerInnen dar, den Überarbeitungsprozess als Teil des Schreibprozesses zu erfahren und ihn bei zukünftigen Schreibaufgaben selbstständig stärker zu fokussieren. Dies fällt SchülerInnen erwiesenermaßen dann leichter, wenn der Überarbeitungsprozess zunächst vom Schreibprozess selbst entkoppelt wird, also später stattfindet (vgl. Chanquoy 2001: 15), wie es in diesem Unterrichtsmodell der Fall ist. Hinzu kommen außerdem pragmatische Aspekte der qualitativen Auswertung, die für den Einsatz der Textrevision sprechen.

In dieser Arbeit wird die Perspektivenübernahme primär als momentane Kompetenz aufgefasst (vgl. Rollenspiel Kap. 6.4), da bei einer einmaligen Rollenspiel-Intervention nicht mit langfristigen Folgen auf die Perspektivenübernahme gerechnet werden kann (vgl. Wright 2006). Demnach soll vor allem der zeitliche Abstand zwischen Rollenspiel und Posttest nicht zu groß sein. Bei der Erprobung des Modells wurde das gesamte Unterrichtsmodell innerhalb von einer Woche durchgeführt. Es war dabei ein Abstand von jeweils einem Tag zwischen Prätest und Intervention sowie zwischen Intervention und Posttest vorgesehen. Aus organisatorischen Gründen musste der Posttest um einen Tag später als geplant erfolgen, dies sollte aber keine größeren Auswirkungen auf die Ergebnisse nach sich ziehen. Wird dieses Modell im Regelunterricht praktisch angewendet, muss ebenso mit solchen Verzögerungen gerechnet werden.

### **5.3 Stichprobe**

Die finale Testung wurde in einer Klasse der zehnten Schulstufe an einem Grazer Gymnasium mit musikalischem Schwerpunkt durchgeführt. Ursprünglich nahmen 22 Personen an der Erprobung des Unterrichtsmodells teil. Aufgrund der Ausnahmesituation durch die pandemische Ausbreitung des Corona-Virus (SARS COV-2) im Frühjahr 2020 können aber nur die Texte von zehn SchülerInnen ausgewertet werden, da nur diese zu allen Zeitpunkten der Erhebung anwesend waren (n=10; w=7, m=3). Die Überrepräsentation der weiblichen Personen in der Untersuchung entspricht der allgemeinen deutlichen Dominanz von Schülerinnen in der Klasse. Im Durchschnitt waren die SchülerInnen 15,7 Jahre alt.

Vor der Durchführung des Modells wurde die datenschutzrechtlich erforderliche Zustimmung von SchülerInnen und Erziehungsberechtigten eingeholt. Mithilfe eines Fragebogens

---

<sup>7</sup> Im aktuellen Forschungsdiskurs wird diskutiert, inwieweit die Revision „nur“ als Teil des Schreibprozesses oder sogar als eigener komplexer Schreibprozess betrachtet werden kann (vgl. Hayes 2012: 376). Darauf soll in dieser Arbeit jedoch nicht weiter eingegangen werden.

(vgl. Kap. 5.4.4) wurden zusätzlich sprachbezogenen Daten der TeilnehmerInnen erhoben. Dabei ergab sich folgendes Bild: Es gab neun SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache und nur eine Person, die Deutsch als L2 lernte. Für die SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache galt: Sowohl ihre Eltern als auch sie selbst waren in Österreich geboren, Deutsch wurde von Geburt an gelernt. Die Erstsprachen des L2-Lernenden waren BKS sowie Rumänisch. Er war erst ein Jahr zuvor, in der 10. Klasse nach Österreich gekommen.

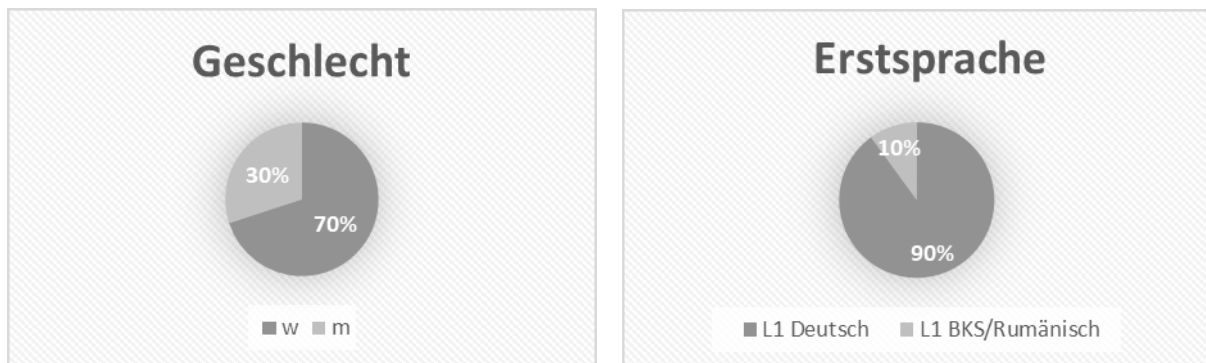


Abb. 6: Stichprobe

## 5.4 Qualitative Datenauswertung

### 5.4.1 Textprozeduren als Analyseinstrument

Textprozeduren, wie sie in Kap. 1 eingehend erläutert wurden, eignen sich, um Textkompetenz zu erfassen (vgl. Feilke 2010a: 13). Sie sollten deshalb gerade bei der Untersuchung spezifischer Texthandlungen wie der Konzession als Analyseinstrument bei der Auswertung der SchülerInnen-Texte gut geeignet sein. Um Textprozeduren im Text identifizieren zu können, werden nach Feilke (2014: 22) zwei grundlegende Fragen gestellt: 1.) Was tut der Autor/die Autorin hier? 2.) Wie macht er/sie das bzw. wie kann man das erkennen? Um konzessive Strukturen herausfiltern und analysieren zu können, wurden die SchülerInnen-Texte in Bezug auf folgende Kriterien untersucht: 1) An welchen Stellen im Text werden Gegenargumente eingeräumt und entkräftet? 2.) Welche sprachlichen Ausdrucksmittel (z.B. subordinierende Konnektive, koordinierende Konnektive, lexikalische Mittel usw.) hat der Autor/die Autorin zur Realisierung dieser Texthandlung gewählt?

Da die Konzession einen zweiteiligen Aufbau besitzt (Proposition X wird an Proposition Y gekoppelt), müssen in einem ersten Schritt beide Propositionen herausgefiltert werden. Dazu ist es auch wichtig, die anderen Argumente des Textes zu betrachten, um den allgemeinen Standpunkt der Person nachvollziehen und Gegenargumente als solche erkennen zu können.

Nach der Markierung von X und Y werden Prozedurausdrücke gesucht, die Einräumung oder Entkräftung markieren. Die Bestimmung, inwieweit ein bestimmter Ausdruck als Markierung von X oder Y ausreicht, bzw. in welchen Fällen eine Markierung der zweiten Proposition obsolet ist, weil eine eindeutige sprachliche Kennzeichnung genügt, orientiert sich stark an der Auswertung des Korpus von Rezat (2007). Die von ihr dargelegten sprachlichen Realisierungsmöglichkeiten zur Markierung der Propositionen X und Y sind ausschlaggebend dafür, einen Ausdruck als Textprozedurausdruck der Konzession zu klassifizieren oder nicht (vgl. Rezat 2007: 350-377). Danach erfolgt eine Kategorisierung der konzessiven Argumentstrukturen in vier Textgruppen nach Petersen (2013), deren Ausgangspunkt ebenfalls konzessive literale Prozeduren sind.

#### 5.4.2 Kategorisierung: Adaptierte Textgruppen nach Petersen

Das Kategorisierungssystem für die qualitative Auswertung dieser Arbeit wurde auf Basis der von Petersen (2013: 73) zur Analyse der Konzession herangezogenen Textgruppen entwickelt. Allerdings kategorisiert Petersen mit den vier Textgruppen jeweils einen ganzen SchülerInnen-Text, während in dieser Arbeit eine genaue Untersuchung der einzelnen konzessiven Argumentstrukturen der Schreibenden erfolgen wird. Deswegen wird nicht von Text- sondern Argumentgruppen gesprochen werden. Eine Ausnahme bildet Textgruppe 1, die auch in dieser Arbeit als Kategorie für ganze Texte beibehalten wird, die gar keine konzessiven Strukturen aufweisen. Da es sich um ein hierarchisches Modell handelt, bei dem eine höhere Argumentgruppe ein höheres Level an literaler Kompetenz in Bezug auf die Konzession bedeutet, ist die höchste erreichte Argumentgruppe im Vergleich von Prä- und Posttest besonders ausschlaggebend. Im Folgenden werden die besagten vier Text- bzw. Argumentgruppen kurz beschrieben und durch ein SchülerInnen-Beispiel<sup>8</sup> aus der Erhebung veranschaulicht:

- **Textgruppe 1** zeichnet sich durch eine fehlende Nennung von Gegenpositionen oder Gegenargumenten in der Argumentstruktur des gesamten Textes aus. Ein Beispiel aus einem Text, in dem Textgruppe 1 vorliegt, wäre das Folgende: Die Schülerin argumentiert lediglich für ihren Standpunkt und verabsäumt die Möglichkeit, ihre eigene Argumentation durch die Integration und Widerlegung einer gegnerischen Position zu stärken:

Es ist durch Studien hinterlegt, dass das Flugzeug als Reisetransportmittel den höchsten CO<sub>2</sub>-Ausstoß im Gegensatz zu anderen Reismöglichkeiten hat. Da die CO<sub>2</sub>-Emission

---

<sup>8</sup> In der gesamten Arbeit werden die **Proposition X** und die **Proposition Y** durch eine entsprechende Markierung in SchülerInnen-Beispielen hervorgehoben.

ein wesentlicher Grund der Erderwärmung ist, müssen wir dafür sorgen, dass der Flugverkehr eingedämmt wird. (T\_S4\_Prätest)<sup>9</sup>

- In **Argumentgruppe 2** werden Gegenpositionen oder -argumente zwar ansatzweise genannt, eine formal wie funktional korrekte Integration derselben gelingt jedoch noch nicht zur Gänze. Aufgrund des Datenmaterials aus der Pilotierung wurde die Argumentgruppe 2 leicht adaptiert, indem zwei Unterkategorien eingeführt wurden, die eine spezifischere Auswertung der konzessiven Argumente ermöglichen sollen:
- **Argumentgruppe 2a** ist folgendermaßen definiert: Es fehlen entsprechende sprachliche Ausdrücke, die Einräumung oder Entkräftung an der textuellen Oberfläche markieren.

Wie bereits vorher erwähnt ist es praktisch kurze Strecken zu fliegen weil man nicht lange braucht. Aber wenn man die Zeit die man fliegt und die Zeit für den Check-in und sonstige Kontrollen zusammenzählt kommt man ca. auf die gleiche Zeit wie wenn man zum Beispiel mit dem Zug reisen würde. (T\_S7\_Prätest)

Das Beispiel verdeutlicht, dass die Autorin zwar auf funktionaler Ebene eine Konzession ausdrücken möchte, dass es ihr aber an den entsprechenden sprachlichen Ausdrucksmitteln mangelt. Die Argumentation der Schülerin weist den in Argumentgruppe 2a sehr häufig gezeigten fehlenden Gebrauch eines adäquaten Prozedurausdrucks für die Einräumung des Gegenarguments (X) auf. Wird wie hier lediglich der zweite Teil der Konzession mit *aber* markiert, ist die Struktur nur als adversativ, nicht aber konzessiv zu bestimmen (vgl. Kap. 2.4).

- **Argumentgruppe 2b** ist wie folgt bestimmt: Nur ein Teil der Konzession wurde vollzogen. Wie im Theorieteil erläutert, ist die Zweigliedrigkeit der konzessiven Sprachhandlung eines ihrer wichtigsten Charakteristika, das Einführen eines Gegenarguments ohne Widerlegung kann daher nicht als konzessiv bestimmt werden (vgl. Kap. 2.1). Trotzdem zeigen sich im Datenmaterial Beispiele, in denen ein Gegenargument zwar eingeräumt oder zumindest genannt (Proposition X), nicht aber entkräftet wird (Proposition Y):

Sie fragen sich jetzt wahrscheinlich, warum ich nur vom Fliegen sprechen, denn ja auch beim Autofahren, in Fabriken und im Haushalt wird sehr viel CO<sup>2</sup> ausgestoßen. Aber heute möchte ich mit Ihnen hauptsächlich über Flüge und insbesondere über das Verbot für Kurzstreckenflüge sprechen. (T\_S5\_Posttest)

---

<sup>9</sup> Für Beispiele aus der Testung steht das Kürzel: T\_ (zugeteilte Nummer des Schülers/der Schüler)\_Prätest/Posttest  
Für Beispiele aus der Pilotierung: P\_ (zugeteilte Nummer des Schülers/der Schülerin)\_Prätest/Posttest  
Die SchülerInnen-Texte sind in dieser Arbeit nicht um Fehler bereinigt.



In diesem Beispiel wird ein mögliches Gegenargument angesprochen, allerdings nicht entkräftet. Die Autorin räumt ein, dass KritikerInnen das Fliegen als nur einen von vielen umweltschädlichen Faktoren ausweisen und somit zur Konklusion kommen könnten, dass man statt eines Flugverbotes auch in anderen Bereichen Klimaschutz betreiben könnte. Es gelingt ihr jedoch nicht, dieses Gegenargument zu entkräften, da dem begonnenen eigenen Argument die Begründung fehlt. Sie erläutert nicht, warum sie sich trotz anderer umweltschädlicher Faktoren nur auf den Flugverkehr bezieht. Somit wird der zweite Teil der Konzession nicht realisiert und auch an keiner anderen Stelle im Text nachgeliefert.

- **Argumentgruppe 3** ist durch die Verfügbarkeit konzessiver literaler Prozeduren der Schreibenden charakterisiert, die in formal korrekter Weise gebraucht werden. Gegenpositionen und -argumente werden demnach erwähnt, aber noch nicht ausreichend ausgeführt, sodass die Argumentationsstruktur inhaltlich leer erscheint.

Ein weiteres Argument wäre, dass man im Zug einfach alles machen kann [...] Im Flugzeug kann man zwar auch ein paar Dinge machen aber man kann eben nicht telefonieren. (T\_S7\_Prätest)

Die Schülerin nützt hier zwar die prototypischen Prozedurausdrücke für die Sprachhandlungen des Konzedierens (*zwar-aber*), bleibt bezüglich ihrer inhaltlichen Ausführung jedoch zu vage. Die RezipientInnen stellen sich die Frage, was genau die Autorin unter *ein paar Dingen* versteht, da sie dies nicht konkretisiert.

In Bezug auf diese Argumentgruppe gilt es allerdings auch zu beachten, in welchem funktionalen Abschnitt des Textes die konzessive Struktur vorzufinden ist. Wird bereits in der Einleitung oder im Schlussteil konzediert, ist die inhaltliche Leere oft darauf zurückzuführen, dass das entsprechende Argument inhaltlich an einer anderen Stelle im Text eingehender diskutiert wird. Augst et al. (2007: 209) sprechen in Bezug auf ein solches Abrunden des Textes von „leeren Abschlussätzen“. Sie dienen eher der für obligatorisch gehaltenen formalen Gestaltung als der inhaltlichen Ausführung (vgl. ebda). Ähnliches kann wohl auch für Einleitungssätze dieser Art angenommen werden. Auch für dieses Phänomen findet sich ein Beispiel aus einem SchülerInnen-Text:

Flugzeuge schaden der Umwelt. Das ist ein bekannter Fakt. Um den Schaden zu verringern will man alle Flüge bis 1500 km streichen. Man solle lieber mit den Zügen oder dem Auto fahren. Klingt plausibel, aber ist das wirklich so eine gute Idee? (T\_S2\_Prätest)

Die Autorin spricht sich in weiterer Folge gegen ein Flugverbot aus, was deutlich macht, dass der letzte Teilsatz mit ihrem eigenen Standpunkt übereinstimmt und als Entkräftung des gegnerischen Arguments fungieren soll. Sie beendet ihre Einleitung mit dieser

rhetorischen Frage und führt im weiteren Verlauf des Textes aus, warum sie ein Flugverbot für keine *so gute Idee* hält. Betrachtet man aber nur diese Passage, erscheint der letzte Teilsatz als inhaltlich leer.

- In **Argumentgruppe 4** werden konzessive Textprozeduren formal wie funktional korrekt gebraucht, wodurch die konzessive Argumentationsstruktur als elaboriert bezeichnet werden kann.

Auch wenn man am Anfang vielleicht meinen möchte das Kurzstreckenflüge praktischer wären, kommt man schon nach kurzer Zeit drauf das man nicht viele Vorteile hat. Die Zeit die man insgesamt fürs Fliegen braucht ist gleich lange wie wenn man mit dem Zug fahren würde. Außerdem kann man die Zeit im Zug sinnvoller nützen und man ist bei keiner Aktivität eingeschränkt. Auch sieht man deutlich das auch für die Umwelt Kurzstreckenflüge besser wären. (T\_S7\_Prätest)

Der Autorin in diesem Beispiel gelingt es die Konzession auch an der textlichen Oberfläche sichtbar zu machen, indem sie einen Textprozedurausdruck zur Kennzeichnung von X gebraucht, der keine weitere Markierung von Y verlangt, weil er eindeutig als konzessiv einzustufen ist. Sie gesteht ein, dass Kurzstreckenflüge auf den ersten Blick insgesamt praktischer erscheinen als andere Transportmittel, widerlegt dieses potentielle Gegenargument aber durch das Anführen von Argumenten für den eigenen Standpunkt. Auch wenn in stilistischer und grammatischer Hinsicht noch Verbesserungsbedarf besteht, hat sie es geschafft, zur Stärkung der eigenen Position zu konzedieren.

### 5.4.3 Transkription Audioaufnahmen

Zusätzlich zur Analyse der SchülerInnen-Texte werden auch Ausschnitte des Rollenspiels, das mittels Audioaufnahmen aufgezeichnet wurde, untersucht. Insgesamt umfassen die Aufnahmen von zwei Runden Rollenspiel in zwei Gruppen 54, 8 Min. Für die exemplarische Analyse der Diskussionsbeiträge einer Testperson und deren Vergleich mit den konzessiven Strukturen im Text des Posttests, werden allerdings nur zwei Ausschnitte über 2,8 Min ausgewertet und transkribiert (GAT-System).

Die Auswahl dieser Ausschnitte wird damit begründet, dass besagte Schülerin nach der Intervention eine Verbesserung zeigte, indem sie ein Argument hinzufügte, das mündlich in diesen Aufnahmen diskutiert wird. Zudem wurde während des Rollenspiels beobachtet, dass sie sich sehr gut auf die Rollenspiel-Aktivität einließ und auch Nonverbales, Dialekt etc. an die Rolle anpasste, was wesentlich für einen erfolgreichen Perspektivenwechsel ist. Die darauf basierende Analyse in Kap. 7.3, die Rückschlüsse über den Zusammenhang zwischen mündlicher Argumentation in der Rolle und verbesserten konzessiven Elementen im Posttest ermöglichen soll, ist somit jedoch nicht repräsentativ. Sie soll lediglich explorativ das mögliche Potential des direkten Einflusses des Rollenspiels auf das schriftliche Konzedieren aufzeigen.

#### **5.4.4 Fragebogen & mündliche Befragung**

Die Erhebung personenbezogener Daten erfolgte mithilfe eines Fragebogens zum sprachlichen Hintergrund der SchülerInnen. Er soll Aufschluss über die Herkunft der ProbandInnen und ihrer Eltern, ihre Erstsprache(n) und ihre sprachliche Sozialisation in Schule und Familie geben (siehe Anhang).

Zusätzlich wurden die SchülerInnen nach dem Rollenspiel mündlich befragt, wann sie selbst das Gefühl hatten, dass ihnen das Hineinversetzen in eine Rolle leichtfiel. Die von den SchülerInnen genannten Kriterien wurden gesammelt und werden in Kap. 7.1 genauer beleuchtet. Mithilfe dieser Befragung soll ausgelotet werden, inwieweit die empirisch erwiesenen situativen Faktoren auf die Perspektivenübernahmefähigkeit, die im Theorieteil (vgl. Kap. 3.3.2) dargestellt wurden, auch für die Übernahme der Perspektive fiktiver Rollen von Bedeutung ist. So wäre es plausibel, dass beispielsweise Sympathie für (vgl. McPherson Frantz/Janoff-Bulman 2000) oder Übereinstimmung mit der Meinung der anderen Person (vgl. Chandler/Greenspan 1972) auch für eine erfolgreiche Perspektivenübernahme der fiktiven ProtagonistInnen des Rollenspiels wesentlich ist.

### **5.5 Ergebnisse der Pilotierung & didaktische Implikationen**

Das Unterrichtsmodell<sup>10</sup> wurde zunächst in einer Klasse der 12. Schulstufe erprobt, um erste Daten erheben und nötige Veränderungen am didaktischen Setting vornehmen zu können. Dabei nahmen zwölf SchülerInnen an beiden Messzeitpunkten sowie dem Rollenspiel teil, wodurch 24 Texte in Bezug auf konzessive Textprozeduren ausgewertet werden konnten. Bei acht ProbandInnen konnte tatsächlich eine qualitative Verbesserung bezüglich konzessiver Strukturen festgestellt werden. Diese soll anhand der folgenden Tabelle aufgezeigt werden, die die erreichten Argumentgruppen in den SchülerInnen-Texten des Prä- und Posttests gegenüberstellt. In der zweiten und dritten Spalte werden die Argumentgruppen, die in den Texten der einzelnen SchülerInnen (Spalte links) identifiziert wurden, angegeben. Die Zahl in der Klammer gibt dabei Auskunft über die Häufigkeit des Vorkommens der entsprechenden konzessiven Strukturen. Bei denjenigen SchülerInnen, bei denen im Posttest eine höhere Argumentgruppe erreicht bzw. die höchste Argumentgruppe häufiger erreicht wurde, wird die Verbesserung durch eine graue Markierung angezeigt.

---

<sup>10</sup> Dadurch, dass die Ergebnisse der Pilotierung maßgeblich zur finalen Konzeption des Unterrichtsmodells beigetragen haben, erfolgt dessen detaillierte Beschreibung erst im Anschluss.

	PRÄTEST	POSTTEST
P_S1	Argumentgruppe 2a (3x)	Argumentgruppe 2a (1x), 2b (1x), 4 (1x)
P_S2	Argumentgruppe 2a (1x), 3 (2x)	Argumentgruppe 3 (2x), 4 (1x)
P_S3	Argumentgruppe 2b (1x)	Argumentgruppe 2a(1x), 3 (1x), 4 (1x)
P_S4	Argumentgruppe 2a (1x)	Argumentgruppe 4 (1x)
P_S5	Argumentgruppe 2b (1x)	Argumentgruppe 2a (1x), 4 (1x)
P_S6	Argumentgruppe 2a (1x), 4 (1x)	Argumentgruppe 2a (2x), 4 (1x)
P_S7	Argumentgruppe 2a (1x), 4 (1x)	Argumentgruppe 2a (1x), 4 (2x)
P_S8	Argumentgruppe 2a (1x), 2b (1x), 4 (2x)	Argumentgruppe 2a (1x), 3 (1x), 4 (4x)
P_S9	Argumentgruppe 2a (1x)	Argumentgruppe 2a (2x)
P_S10	Argumentgruppe 2a (2x)	Argumentgruppe 3 (1x), 4 (1x)
P_S11	Argumentgruppe 2a (1x)	Argumentgruppe 2a (1x)
P_S12	Argumentgruppe 3 (1x), 4 (1x)	Argumentgruppe 3 (1x), 4 (1x)
Gesamt (n=12)	AG 2a (12x) AG 2b (3x) AG 3 (3x) AG 4 (5x)	AG 2a (10x) AG 2b (1x) AG 3 (6x) AG (14x)

Tab. 2: Vergleich Text- bzw. Argumentgruppen Prä- und Posttest Pilotierung

Die gefundenen qualitativen Verbesserungen der konzessiven Argumentstruktur durch das (häufigere) Erreichen einer höheren Argumentgruppe wurden vorrangig durch zwei unterschiedliche Szenarien herbeigeführt:

a) Der Autor/die Autorin fügt ein vollkommen neues Argument hinzu, in dem funktional wie formal korrekt konzediert wird. Unter diese Kategorie fallen zum einen Veränderungen von Gruppe 2b zu 4. Zum anderen kommt dieses Szenario beim Hinzufügen eines völlig neuen Arguments im Posttest, das sofort Gruppe 4 zugeordnet wird, zum Tragen. Eine Verbesserung von 2b zu 4 lässt sich in folgendem Beispiel erkennen, in dem die Autorin im Prätest ein Argument erwähnt, das im Kontrast zu ihrem eigenen Standpunkt für ein Flugverbot steht. Jedoch führt sie es nicht weiter aus. Im Posttest gelingt es ihr schließlich, das Gegenargument konzessiv in die Argumentation zu integrieren, indem sie auch den zweiten Teil Y realisiert.

Meines Erachtens erspart uns das Zufahren den Aufwand am Flughafen darunter fallen das Check-In, Kontrollen etc. Dabei darf man nicht vergessen, dass bei häufigeren Zufahrten die Kontrollen strenger werden. (P\_S3\_Prätest)

Auch wenn es so ist, dass bei häufigeren Zugfahrten, die Kontrolle eingeführt und strenger werden könnte, da nun den Menschen die Kurzstreckenflüge verboten werden würde, wäre es noch immer sinnvoller. Nicht nur kann man im Zug viel mehr erledigen sei es an etwas zu schreiben oder etwas zu lesen, sondern auch aktiv an der Verbesserung unserer Umwelt teilnehmen. (P\_S3\_Posttest)

Auch für das Hinzufügen eines völlig neuen Arguments mit konzessiver Struktur findet sich in den Texten der Pilotierung ein Beispiel. Die Autorin baut hier ein zusätzliches Argument ein, das einen neuen inhaltlichen Aspekt der Diskussion aufgreift. Obwohl sie aus einem vielleicht zu stark subjektiven Blickwinkel argumentiert, schafft sie es, zu konzedieren:

Ich verstehe natürlich auch, dass es für Menschen, deren Familie in einer anderen Stadt in der EU wohnen, dieses Verbot sehr schwer fallen wird. Ich fühle mit denen, mir geht es genauso. Aber ich fühle mich besser, wenn ich mit dem Zug in meine Heimatstadt fahre, anstatt mit dem Flugzeug, der durch das Verbrennen von Kerosin nicht nur CO2 freisetzt, sondern auch weitere umweltschädliche Stoffe. (P\_S5\_Posttest)

b) Der/die Schreibende stattet ein bereits im Prätest verfasstes Argument mit entsprechenden Textprozedurausdrücken aus, die die sprachliche Handlung des Konzedierens auch an der Textoberfläche erkennbar machen. Hier wird eine Verbesserung von Gruppe 2a zu 4 vollzogen. Im Folgenden findet sich auch hierfür ein Beispiel, in dem die Schülerin im Prätest nur die Proposition Y durch einen entsprechenden Ausdruck markiert, obwohl *allerdings* als Markierung von Y eine weitere Kennzeichnung von X verlangt. Dieser zunächst fehlende Marker findet sich schließlich im Posttest, wodurch die Konzession auch auf formaler Ebene als solche klassifizierbar wird.

Mit dem Flugzeug hingegen brauchen wir nur eine Stunde und fünf Minuten um am Ziel anzugelangen, allerdings was die Meisten vergessen braucht man zwei einhalb Stunden beim Check.in und den Kontrollen und am Handy sein kann man auch nicht. (P\_S1\_Prätest)

Wenn wir uns das Flugzeug anschauen, fliegen wir zwar nur eine halbe Stunde und fünf Minuten um am Ziel anzugelangen, allerdings was die Meisten vergessen, braucht man zweieinhalb Stunden, wenn manchmal nicht sogar mehr beim Check-in und den Kontrollen. (P\_S1\_Posttest)

Über alle Texte hinweg ist zum einen auffällig, dass die Argumentgruppe 1 in keiner der Meinungsreden vertreten ist. Dies ist wohl auf die relativ hohe Expertise der SchülerInnen beim Argumentieren zurückzuführen. Sie stehen kurz vor ihrer Matura und konnten damit schon viel Erfahrung bei der Produktion materialgestützter argumentativer Texte sammeln. So schaffen sie es bereits recht gut, potentielle Gegenpositionen miteinzubeziehen, wenn ihnen auch an manchen Stellen noch die sprachlichen Mittel zur Realisierung der konzessiven Texthandlung zu fehlen scheinen. Dies lässt sich anhand eines typischen Beispiels für die Argumentgruppe 2a aus einem SchülerInnen-Text illustrieren:

Die Reisezeit- die würde dann deutlich länger dauern als wenn man mit dem Flugzeug fliegen würde. Einen Vorteil hat dieses Verbot und zwar hat man im Zug und im Auto mehr „nutzbare Zeit“ als im Flugzeug, das bedeutet vor allem, dass man Telefonieren und seine Geräte aufladen kann und dies kann man während des Fluges nicht. (P\_S10)

Die Schülerin versucht das Gegenargument für ihre Position, das die längere Reisezeit betrifft (Proposition X) einzuräumen und dadurch zu entkräften, dass die Reisezeit jedoch im Zug besser genutzt werden kann als im Flugzeug (Proposition Y). Es gelingt ihr jedoch noch nicht, die beiden Propositionen durch entsprechende Ausdrücke konzessiv zu verbinden. Sie weisen so scheinbar keinen Bezug zueinander auf und können mögliche OpponentInnen nicht überzeugen, da das unmarkierte eingeräumte Gegenargument als solches auf den ersten Blick nur schwer als Zugeständnis zu erkennen ist.

Die positiven Ergebnisse in Bezug auf Verbesserungen der Argumentgruppe 2 auf Argumentgruppe 4 in der Voruntersuchung stützen zwar die Annahme des Einflusses von Rollenspielen auf die Fähigkeit zu konzedieren, vom Unterrichtsmodell können positive qualitative Veränderungen aber vor allem bei einem niedrigen Ausgangsniveau im Prätest erwartet werden. Besonders SchülerInnen, die wenig bis gar nicht konzedieren (Textgruppe 1), sollten nach dem Rollenspiel Verbesserungen zeigen. Schließlich baut die Intervention auf der Aktivierung der Perspektivenübernahme auf, die es ermöglichen soll, Gegenargumente überhaupt mitzudenken. Um möglicherweise einen noch höheren Fördereffekt des Unterrichtsmodells zu erlangen, wurde daher für die eigentliche Untersuchung eine Klasse gewählt, die sich in einer niedrigeren Jahrgangsstufe als die pilotierte Klasse befindet (vgl. Kap. 5.3) und vom gezielten Mit-einbeziehen möglicher Gegenargumente im Unterrichtsmodell stärker profitieren könnte.

Ein ebenfalls interessanter Befund der Pilotierung ist das relativ häufige Vorkommen der Argumentgruppe 3 sowohl im Prä- als auch im Posttest. Die konzessive Struktur wurde auf formaler Ebene oft in korrekter Weise gebraucht, die Argumente wirkten aber inhaltlich leer. In vielen Fällen wurde bei den RezipientInnen eine Erwartung auf genauere Ausführungen antizipiert, die jedoch unerfüllt blieb. Ein Fallbeispiel soll dies verdeutlichen:

Natürlich wäre es für die Umwelt gut, wenn solche Art von Flüge verboten werden, da es auch andere Alternativen gibt, aber diese sind auch nicht gerade sehr viel besser. (P\_S2\_Prätest)

Obwohl die formale Gestaltung dieses Arguments eindeutig konzessiv ist (explizite Markierung der Proposition X und Y durch einen konzessiven Prozedurausdruck), erscheint das Argument inhaltlich leer. Mögliche Alternativen zum Flugverkehr werden angedeutet, aber nicht konkretisiert. Die LeserInnen können außerdem nur erahnen, was die Autorin meint, wenn sie diese als *auch nicht gerade sehr viel besser* beschreibt.

Die inhaltliche Leere kann vermutlich großteils auf Schwierigkeiten mit dem Informationsblatt (vgl. Kap. 6.3) zurückgeführt werden, das offensichtlich eine Herausforderung für die Schreibenden darstellte. Sowohl in den Texten als auch während der Rollenspiele zeigte sich, dass viele Grafiken und Informationstexte falsch verstanden und gedeutet wurden und dass die zur Verfügung stehenden Fakten in der Argumentation nicht zielführend eingebracht werden konnten. Gerade in Hinblick darauf, dass die finale Stichprobe sich aus noch jüngeren SchülerInnen zusammensetzt, für die die Generierung inhaltlich aussagekräftiger Argumente vermutlich noch schwieriger ist, wurde das Unterrichtsmodell, das in der Pilotierung noch keine gezielte inhaltliche Aktivierung beinhaltete, modifiziert. Bei der finalen Testung wurde daher bereits vor dem Prätest eine intensivere Bearbeitung des Informationsmaterials angedacht, um bereits beim ersten Textentwurf eine inhaltliche Fundierung der Argumentation zu ermöglichen (vgl. Kap. 6.1). Auch in der Vorbereitung auf das Rollenspiel wurde ein weiterer inhaltlicher Fokus gesetzt, der es den SchülerInnen erlauben sollte, in ihren Rollen als tatsächliche ExpertInnen für einen bestimmten Aspekt des zu debattierenden Themas aufzutreten (vgl. Kap.6.4).

Eine weitere Erkenntnis aus der Pilotierung deutete auf Veränderungsbedarf hin: Das zuerst angenommene zeitliche Pensum war zu niedrig angesetzt. Zeit fehlte besonders im Prätest und bei der Durchführung des Rollenspiels mit Rollenrotation. Besonders für die inhaltliche Vorbereitung auf die Diskussion in der Rolle blieb zu wenig Zeit. Während dem Unterrichtsmodell in der Pilotierung rund dreieinhalb Schulstunden eingeräumt wurden, wurden für die tatsächliche Durchführung ungefähr fünf Schulstunden bemessen.

## **6 UNTERRICHTSMODELL**

### **6.1 Aufbau Unterrichtsmodell & Erhebung**

Wie in folgender Abbildung ersichtlich, gliedert sich das Unterrichtsmodell bzw. die darin eingebettete Erhebung in seiner finalen Fassung in drei Phasen, die jeweils ein bis zwei Unterrichtseinheiten beanspruchen. Thematisch setzen sich die SchülerInnen und Schüler über alle Phasen hinweg mit der Frage auseinander, inwieweit ein Kurzstreckenflugverbot innerhalb von Europa – insbesondere in Bezug auf Nachhaltigkeit und Klimaschutz – zu befürworten wäre. Im Folgenden sollen die einzelnen Schritte genauer erläutert und die Wahl dieses Vorgehens didaktisch begründet werden.

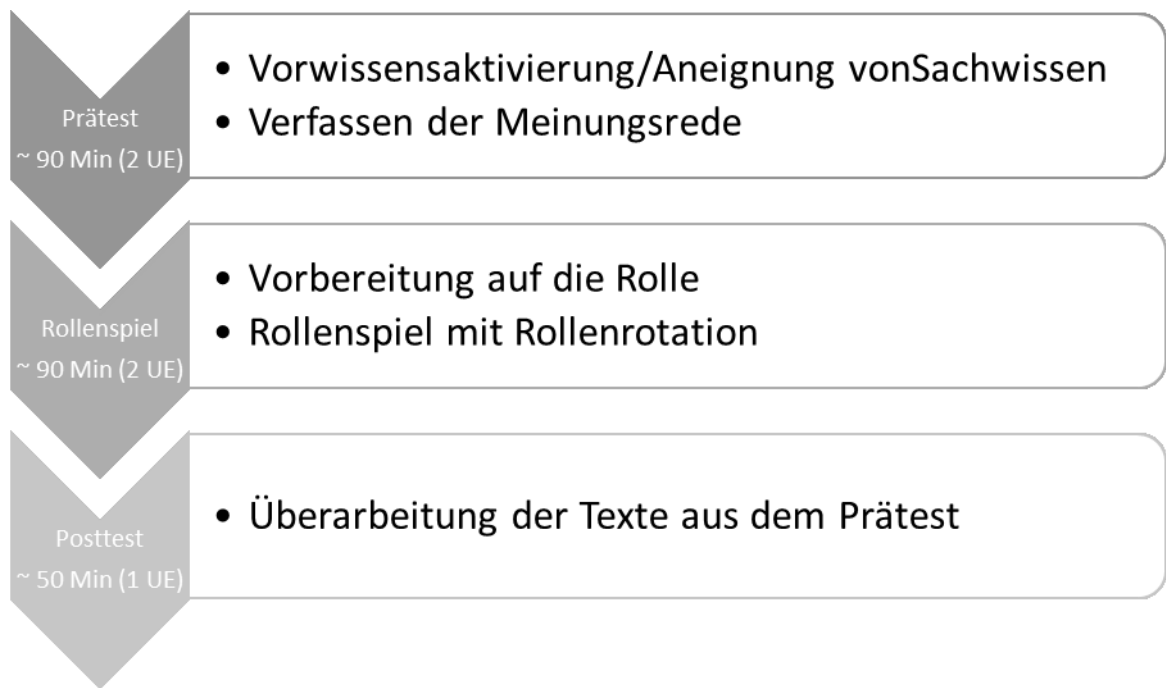


Abb. 7: Ablaufplan Unterrichtsmodell

Phase 1: Bevor die Meinungsrede als Prätest verfasst wird, soll wie in Kap. 5.5 erläutert, in den ersten 15 Minuten ein gezielter Fokus auf die inhaltliche Wissensaktivierung gelegt werden. Dazu sollen die SchülerInnen die Aufgabenstellung sowie das Informationsblatt (siehe Kap. 6.3) zunächst alleine durchlesen. Beim Lesen soll eine Lesemethode zur tiefergehenden Auseinandersetzung mit den Inhalten angewandt werden: Die SchülerInnen markieren Informationen, die für sie nicht verständlich sind, mit einem „?““. Dabei sollen sie so explizit wie möglich vorgehen und sich auf konkrete unklare Begriffe, Zahlen, Grafiken beziehen. Textstellen, die sie für besonders relevant halten, sollen mit einem „!“ gekennzeichnet werden. Informationen, die direkt mit dem Vorwissen verknüpft werden können, indem z.B. Erinnerungen an persönliche Erfahrungen oder Hintergrundwissen aktiviert werden, sollen mit „😊“ hervorgehoben werden. Danach gehen die SchülerInnen jeweils zu zweit zusammen und diskutieren die markierten Stellen. Bleiben danach noch Fragen offen, können diese im Plenum geklärt werden. Anschließend folgt das Schreiben der Meinungsrede in Einzelarbeit.

Phase 2: In der zweiten Phase findet die Intervention mit Rollenspiel statt. Dazu werden die Rollen verteilt. Die SchülerInnen informieren sich anhand der Rollenkarten (siehe Kap. 6.4) über die zu verkörpernde Person und füllen das Arbeitsblatt „In-die-Rolle-Schlüpfen“ (siehe Anhang) aus, um die Perspektive der Figur besser einnehmen zu können, indem sowohl die *affektive* als auch *konzeptionelle* Perspektivenübernahme aktiviert werden sollen. Es muss ausgemacht werden, warum die Person einen bestimmten Standpunkt in der Debatte vertritt. Ihr Gefühle und Überzeugungen in Bezug auf das potentielle Verbot sollen vor allem durch die



Frage: „Ich kann den Standpunkt der Person verstehen, weil...“ (vgl. „In-die-Rolle-Schlüpfen“ im Anhang) identifiziert und gerechtfertigt werden. Dadurch, dass sich die SchülerInnen auch überlegen müssen, wie alt die Person ist und welche Charaktereigenschaften sie ausmachen, bauen sie eine Art Nähe zu ihr auf, die laut Steins und Wicklund (1993) eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen der Perspektivenübernahme darstellt. Um wiederum die inhaltliche Fundierung der Argumente zu erleichtern, finden sich die jeweils gleichen Rollenfiguren zu Kleingruppen zusammen (z.B. alle *Peter/Petras*). Jede Gruppe erhält ein weiteres Informationsblatt mit auf die einzelnen Rollen zugeschnittener Zusatzinformation (siehe Anhang), die als ExpertInnen-Wissen in die anschließenden Rollenspiele integriert werden kann. Nachdem sich die Kleingruppen ausgetauscht und ihr inhaltliches Wissen angereichert haben, teilt die Lehrperson jeweils zwei Pro- und zwei Contra-Rollen in eine Rollenspielgruppe ein. In dieser soll nun eine fiktive Plenumsdiskussion zum potentiellen Verbot von Kurzstreckenflügen innerhalb Europas durchgespielt werden. Die mündlichen Diskussionen werden durch Audioaufnahmen aufgezeichnet. Dies sollte ungefähr eine Unterrichtseinheit füllen. In der zweiten Unterrichtseinheit der Intervention bleibt der Ablauf vollkommen gleich. Allerdings werden zu Beginn der Stunde die Rollenkarten neu verteilt, sodass alle SchülerInnen, die zuvor Pro-Positionen vertreten haben, jetzt Contra-Standpunkte einnehmen sollen und umgekehrt.

Phase 3: In der letzten Phase des Unterrichtsmodells wird der Posttest durchgeführt. Die SchülerInnen sollen nach den Rollenspielen der Meinungsrede aus dem Prätest selbstständig überarbeiten. Ihnen wird dabei lediglich der Hinweis gegeben, sich vor allem auch die Argumentstruktur anzusehen, um eine überzeugende Argumentation zu schaffen. Die Überarbeitung erfolgt, indem der Text neu aufgeschrieben wird, sodass zwei Textversionen entstehen. Vorher dürfen aber natürlich im ersten Textentwurf Teile durchgestrichen, markiert sowie Anmerkungen hinzugefügt werden. Die SchülerInnen haben für die Überarbeitung eine Schulstunde Zeit. Auch bei der Revision wird einzeln gearbeitet.

## **6.2 Aufgabenstellung**

### **6.2.1 Profilierung**

Schreibaufgaben mit Profil werden nach Bachmann und Becker-Mrotzek (2010: 194) definiert als Schreibaufgaben, „die so klar konturiert und profiliert sind, dass sie für die Lerner/innen in einem klar erkennbaren und nachvollziehbaren Handlungszusammenhang stehen bzw. einen solchen abbilden“. Zunächst muss für die Schreibenden dazu die Funktion und somit das zu lösende kommunikative Problem des zu verfassenden Textes erkennbar sein. Nur wenn dies gegeben ist, können die AdressatInnen berücksichtigt und ein Schreibziel entwickelt werden.

Außerdem muss den Schreibenden die Möglichkeit geboten werden, das für das Schreiben des Textes nötige Weltwissen zu erwerben bzw. zu aktivieren. Zudem sollte die Schreibaufgabe eine Situierung aufweisen: Für das Verfassen des Textes sollte ein realistischer sozialer Kontext geschaffen werden, der den SchreiberInnen die Sinnhaftigkeit des Textes verdeutlicht und zu höherer Motivation führt. (Vgl. ebda: 194-195) In der für das Unterrichtsmodell erstellten Aufgabenstellung (siehe unten) wurden die genannten Kriterien folgendermaßen berücksichtigt:

Bei der Konzeption der Aufgabenstellung wurde der authentische Kontext durch eine fiktive Ausschreibung der Bundesjugendvertretung für eine Rede bei der EU Youth Conference hergestellt. Die SchülerInnen sollen sich dazu animiert fühlen, ihr Recht auf Mitsprache und Mitbestimmung in Bezug auf einen für sie relevanten Sachverhalt zu nützen. Das Thema des Textes passt zur aktuellen Klimadebatte, der in der letzten Zeit starke Medienpräsenz zukam. Besonders die Fridays-for-Future-Bewegung führte international zu einer erhöhten Auseinandersetzung mit dem Thema Umweltaktivismus bei Jugendlichen. Auf der anderen Seite ist Reisen in unserer globalisierten Welt heute so unkompliziert und erschwinglich wie vermutlich nie zuvor, was in vielen jungen Menschen den Drang, die Welt zu erkunden, weckt. Es kann durch diesen Lebensweltbezug angenommen werden, dass das Thema des Textes für die Schreibenden sowohl interessant als auch motivierend ist. Auch das Schreibziel und die AdressatInnen sollten für die SchülerInnen gut erkennbar sein. Es geht deutlich hervor, dass sowohl gleichaltrige Personen mit Interesse an der Debatte als auch politische VertreterInnen mit unterschiedlichen Standpunkten zum Thema anwesend sein werden. Dass durch die Meinungsrede die eigene Position dargestellt und mögliche GegnerInnen überzeugt werden sollen, wird an mehreren Stellen explizit angesprochen.

## **6.2.2 Wahl der Textsorte**

Als Textsorte wurde die Meinungsrede gewählt, wofür es mehrere Gründe gibt: Zum einen ist sie eine Textsorte der Reifeprüfung, die die SchülerInnen gut kennen. Die Aufgabe wurde daher auch nach den Vorgaben der schriftlichen Matura<sup>11</sup> gestaltet, was an den Operatoren aus den unterschiedlichen Anforderungsbereichen erkennbar ist. Zum anderen ist die Meinungsrede eine für das Konzedieren prädestinierte Textsorte. Dies erscheint besonders deshalb plausibel, weil die Konzession ursprünglich ein rhetorisches Mittel zur Stärkung der eigenen Position und Überzeugungskraft war. Außerdem kann die Meinungsrede wegen ihrer im Vergleich zu anderen argumentativen Textsorten größeren Nähe zur konzeptionellen Mündlichkeit eventuell das

---

<sup>11</sup> Obwohl die Aufgabenstellungen bei der schriftlichen Reifeprüfung durchaus situiert werden, ist es bei dieser Textsorte nicht üblich, in der Angabe zu begründen, warum die Rede schriftlich verfasst werden muss (vgl. Bundesministerium für Bildung: Reifeprüfungsaufgabe vom Haupttermin 2018/19). Dies sollte jedoch kritisch betrachtet werden, da dadurch die Authentizität des Schreibanlasses verringert wird.

Fingieren der virtuellen Dialogizität erleichtern. Zudem spricht auch der Fakt, dass Rezat (2007) ihren Textkorpus aus politischen Reden aufbaut, für die Auswahl dieser Schreibaufgabe (vgl. Kap. 2.4).

In der Aufgabenstellung ist die Motivation zur Persuasion außerdem an zwei Stellen explizit gegeben: Es wurde darauf hingewiesen, dass VertreterInnen mit unterschiedlichen Meinungen zum Thema anwesend sind und dass mögliche Gegenpositionen beachtet werden sollen (vgl. Markierungen in der Aufgabenstellung unten). Diese Angaben sollten den Gebrauch konzessiver Argumentstrukturen fördern (vgl. Petersen 2013: 72; Leitaõ 2003: 279).

Du liest folgende Ausschreibung einer Initiative der Bundesjugendvertretung Österreich, die sich für mehr politisches Mitspracherecht für Jugendliche einsetzt. Es handelt sich um eine Rede, die bei der EU Youth Conference gehalten werden soll.

*Die politischen Entscheidungen, die heute getroffen werden, können ausschlaggebend für deine Zukunft sein! Im Zuge des Projekts „Junge Stimmen Europas“ holen wir Meinungen von Jugendlichen zu aktuell in der EU kontrovers diskutierten Themen, die insbesondere für die Zukunft der nächsten Generation eine Rolle spielen, ein. Wir wollen euch Mitspracherecht einräumen & jungen Menschen eine Stimme geben.*

*Ausgelöst durch die Klimadebatte und die Forderung nach der Reduktion von CO<sub>2</sub>-Emissionen wird über die Abschaffung von Kurzstreckenflügen innerhalb von Europa debattiert. Dieses Verbot würde alle Flüge betreffen, die auf Strecken mit einer Distanz von unter 1500 km verkehren. Dem beiliegenden Informationsblatt kannst du noch weitere Fakten entnehmen, auf die du in deiner Argumentation Bezug nehmen sollst.*

***Stelle in einer kurzen Rede deine Position zu diesem strittigen Thema dar und stütze diese durch eine überzeugende Argumentation! Die Rede soll im Rahmen der EU Youth Conference gehalten werden. Neben gleichaltrigen Interessierten werden auch politische VertreterInnen unterschiedlicher Positionen zum diskutierten Verbot anwesend sein.***

*Nütze die Chance, die Welt von morgen mitzugestalten!*

*Projektleitung „Junge Stimmen Europas“*

**Verfasse eine Meinungsrede im Ausmaß von 300 Wörtern, in der du Stellung zur Frage „Kurzstreckenflüge verbieten?“ beziehst.**

- Erläutere, welche Konsequenzen sich in Bezug auf unser Klima und unsere Reisegewohnheiten aus einem solchen Flugverbot ergeben würden.
- Begründe deine Meinung zur Sinnhaftigkeit dieses Verbotes, indem du dich auf die Daten des Informationsblattes beziehst. Beachte dabei auch mögliche Gegenpositionen.
- Fasse deine Position mit einem begründeten Appell an die ZuhörerInnen zusammen.

*Abb. 8: Aufgabenstellung*

### 6.3 Informationsblatt zur (Vor-)Wissensaktivierung

Als Hilfestellung wurde den SchülerInnen ein Informationsblatt mit inhaltlichen Hinweisen zum Thema des Textes (siehe unten) zur Verfügung gestellt. Dieses sollte der Aktivierung von (Vor-)Wissen dienen und den Schreibenden das Generieren elaborierter Argumente erleichtern. Aus didaktischer Sicht lässt sich die Bereitstellung des Informationsblattes durch die hohe inhaltliche Anforderung des Themas begründen, bei der sich ohne entsprechendes Sachwissen die Entwicklung stichhaltiger Argumente kaum bewerkstelligen ließe:

Eine kritische Herausforderung betrifft [...] die textliche Anreicherung von Argumenten mit weiteren Gesichtspunkten und mit relevanten Wissenskomponenten, die oft erst aus einer vertieften, meinungsbildenden Beschäftigung mit dem strittigen Thema gewonnen werden können (Feilke/Tophinke 2017: 8).

Ergebnisse aus der empirischen Schreibforschung stützen diese Überlegung: Inhaltliche Hinweise konnten 15-16-jährigen SchreiberInnen in einer Studie von Pouit und Golder (2002: 314) dabei helfen, häufiger ein Level an argumentativer Elaboriertheit zu erreichen, bei dem sie ihre eigene Position dadurch zu stärken vermochten, dass Gegenargumente in adäquater Form eingeräumt und anschließend widerlegt wurden.

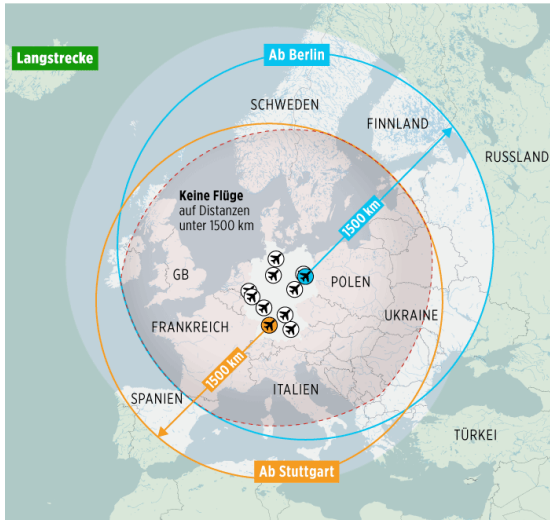
Nichtsdestotrotz stellt der kompetente Umgang mit den zur Verfügung gestellten Materialien (verschiedene Kurztexte und Graphiken siehe unten) die SchülerInnen vor neue Herausforderungen. Zum einen muss den Materialien in einem entsprechenden Selektionsprozess die relevante Information entnommen werden. Laut Abraham, Baurmann und Feilke (2015: 5) ist die präzise, vollständige Analyse der Bezugsmaterialien dazu nicht notwendig. Vielmehr ist die Fähigkeit gefragt, „eigene strukturierende Gesichtspunkte für die Integration der heterogenen Materialien zu entwickeln und für das Schreiben zu nutzen“. Die Auswahl des Wesentlichen erfolgt vor allem in Bezug darauf, welche Informationen den eigenen Schreibzielen unter Beachtung der Adressatenorientierung dienlich sind. Zudem muss der gewonnene inhaltliche Input miteinander in Beziehung gesetzt und entsprechend in den eigenen Text integriert werden. (Vgl. ebda: 4-6)

## Informationsblatt Verbot von Kurzstreckenflügen

Du findest hier ein paar Daten & Fakten, die für deine Meinungsbildung und anschließende Argumentation nützlich sein könnten.

### Keine Kurzstreckenflüge mehr in Deutschland?

Laut Fluggastrechte-Verordnung der EU sind Kurzstreckenflüge alle Flüge bis 1500 Kilometer



info.BILD.de | Kartenbasis: Maps4News.com/©HERE

**Kurzstrecke:** Unter Kurzstreckenflüge fallen alle Flüge mit einer Distanz, die unter 1500 km liegt. Die nebenstehende Grafik veranschaulicht, welche Flugverbindungen (ausgehend von zwei deutschen Städten) unter diese Grenze fallen und damit in Zukunft gestrichen werden würden.

Quelle: Kreder, C./Link, A./Merholz, A.: Will Brüssel die Kurzstreckenflüge wirklich verbieten? In: Bild Zeitung am 17.05.2019. URL: <https://www.bild.de/geld/wirtschaft/politik-inland/europawahl-hammer-will-uns-bruessel-die-kurzstrecke-wirklich-verbieten-61970748.bild.html>

**Zeitaufwand:** Der zeitliche Aufwand spielt beim Reisen eine große Rolle. Die Deutsche Bahn vergleicht in dieser Grafik unterschiedliche Verkehrsmittel.

Quelle: Deutsche Bahn (2017): Infografik: Von Berlin nach München. Zug, Flugzeug und Auto im Vergleich.

URL:

<https://mediathek.deutschebahn.com/marsDBEmbed/de/instance/ko.xhtml?oid=120380&rellId=1001&resultInfoTypeId=40329>

		Von Berlin nach München Zug, Flugzeug und Auto im Vergleich		
Reisezeit		<b>3:55</b> reine Fahrzeit <small>(ICE Sprinter, täglich drei Züge pro Rich- tung)</small>	<b>1:05</b> reine Flugzeit <b>+2:30</b> Check-In, Kontrollen etc.	<b>5:58</b> ohne Staus
		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Nutzbare Zeit		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Deutsche Bahn AG, 12/2017

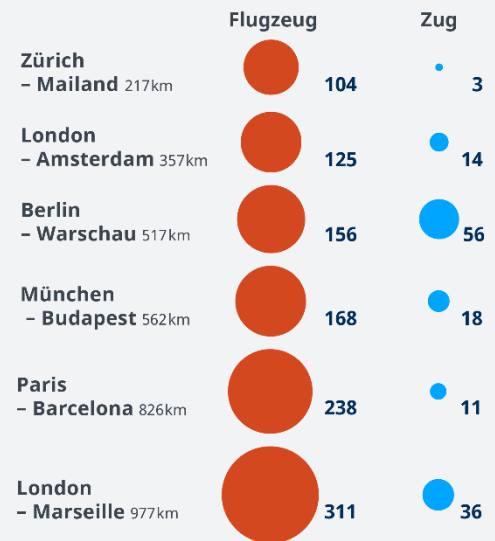
**Emissionen:** Wie viel CO<sub>2</sub> beim Verbrennen von Kerosin frei wird, ist relativ einfach zu ermitteln. Doch es gibt einen Haken: Triebwerke setzen auch andere umweltschädliche Substanzen frei – vor allem in großer Höhe –, und Wissenschaftler können noch nicht exakt bestimmen, wie schädlich diese für die Umwelt sind. Der zusätzliche Effekt, den Emissionen wie Stickstoffoxide, Ozon, Wasserdampf, Ruß und Schwefelverbindungen auf die Atmosphäre haben, wird als "Radiative Forcing Index" bezeichnet. Das IFEU-Modell geht davon aus, dass dieser zusätzliche Treibhauseffekt einsetzt, wenn die Flughöhe mehr als neun Kilometer beträgt.

Hochgeschwindigkeitszüge fahren mit Elektrizität, daher basieren die Schätzungen ihrer Treibhausgasemissionen auf den Emissionen, die bei der Erzeugung der Energie entstehen, die sie verbrauchen. Die wiederum variiert von Land zu Land: Polen zum Beispiel gewann 89 Prozent seiner Elektrizität im Jahr 2015 durch Kohle, Gas und Öl, in Deutschland waren das nur 58 Prozent.

Quelle: Wills, Tom/Grün, Gianna Carina: Zug vs. Flugzeug: Wie viel kostet Reisen wirklich? In: Deutsche Welle am 29.08.2018.

## Flug versus Zugfahrt: CO<sub>2</sub>-Emissionen

Kohlendioxid- (oder Äquivalent-)Emissionen in Kilogramm für eine Strecke pro Passagier



Quelle: IFEU EcoPassenger

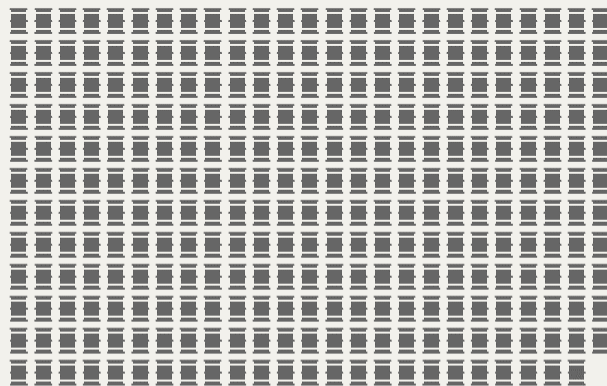
© DW

### Flugabgase: ein Faktor von vielen

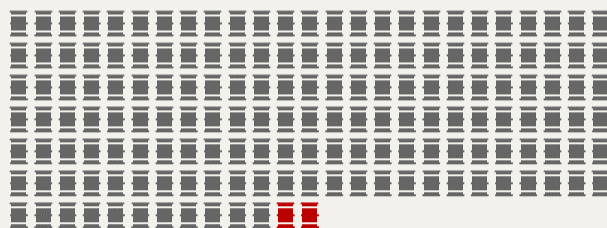
Treibhausgasemissionen 2018 in Deutschland nach Sektoren

☐ = eine Mio. Tonnen Treibhausgase

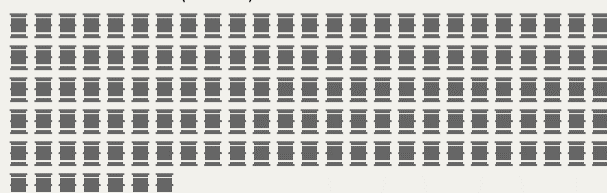
#### Energiewirtschaft (299 Mio. t)



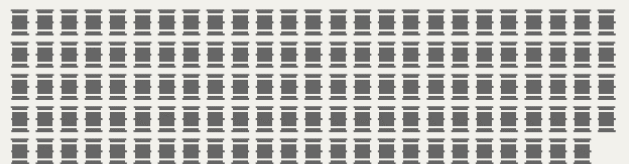
#### Verkehr, insb. Straßenverkehr (163 Mio. t)



#### Verarbeitendes Gewerbe (132 Mio. t)



#### Übrige Feuerungsanlagen, insb. in Haushalten (124 Mio. t)



#### Industrie (65 Mio. t)



#### Landwirtschaft (64 Mio. t)



#### Sonstige Bereiche (19 Mio. t)



Quelle: Umweltbundesamt (vorläufige Schätzung für 2018, Emissionen in CO<sub>2</sub>-Äquivalenten)

Quelle: Köppe, Julia/Meyer, Robert/Pauly, Marcel: Jetzt mal airlich. In: Spiegel Online am 26.07.2019. URL: <https://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/flugscham-wie-klimaschaedlich-sind-inlandsfluege-wirklich-a-1279035.html>

Abb. 9: Informationsblatt

## 6.4 Rollenspiel

Das Rollenspiel im Unterrichtsmodell findet im Setting einer klassischen Plenumsdiskussionsrunde von jeweils vier (fiktiven) Personen statt, die unterschiedliche Standpunkte zum Thema „Soll die EU Kurzstreckenflüge innerhalb von Europa verbieten?“ vertreten und sich dazu austauschen sollen. Um auch dem Rollenspiel einen situativen Kontext zu geben, wird den SchülerInnen folgende Anweisung gegeben:

In der Vorbereitungsphase für die EU Youth Conference soll das dort zur Debatte stehende Kurzstreckenflugverbot noch einmal eingehend von unterschiedlichen Seiten beleuchtet werden. Damit alle Teilnehmenden die Folgen eines solchen Verbots besser abschätzen können, finden sich Personen, die direkt davon betroffen wären, in Diskussionsgruppen zusammen. Ihr bekommt nun die Möglichkeit live an dieser Debatte teilzunehmen, indem ihr in die Rollen dieser Personen schlüpft.

Dann erhalten die SchülerInnen jeweils eine Rollenkarte (vgl. Beispiel unten & Anhang), auf der sie ein paar Hintergrundinformationen über die zu verkörpernde Person erfahren sowie ein Zitat von ihr lesen. Es gibt dabei jeweils vier Rollen, die für und vier Rollen, die gegen ein Flugverbot sind. Anschließend füllen sie das Arbeitsblatt „In-die-Rolle-Schlüpfen“ (siehe Anhang) aus, das ihnen dabei helfen soll, sich die Person besser vorstellen und sich leichter in sie hineinversetzen zu können. Dies baut auf Erkenntnissen Beckers (2008: 311) auf, der die Relevanz der expliziten Aufforderung zum Perspektivenwechsel vor dem Rollenspiel betont. Um eine stärkere inhaltliche Vorbereitung auf die Rolle zu garantieren, treffen sich zunächst alle SchülerInnen mit der gleichen Rolle und integrieren gemeinsam Zusatzinformation (vgl. Beispiel unten & Anhang), die speziell für ihre Rolle relevant ist, in ihren Wissensbestand zum Thema. Danach treffen sich je vier Personen (zwei Pro-, zwei Contra-Rollen) in einer Diskussionsgruppe und argumentieren in der Rolle für die entsprechende Position.



**Timna M./ Tim M.:**

- Gründer/in der Online-Kommunikationsplattform „Connected“, die sich auf das Gestalten von virtuellen Konferenzräumen für geschäftliche Besprechungen spezialisiert hat
- hält die Gründung von Start-Ups für mehr Nachhaltigkeit für relevant
- glaubt, dass geschäftliche Flugreisen reduziert werden sollten

*„Die Digitalisierung macht die Vernetzung zwischen internationalen Geschäftspartnern leichter. Die zahlreichen Alternativen zur Flugreise sprechen für ein Verbot von Kurzstreckenflügen.“*

Abb. 10: Beispiel Rollenspielkarte PRO

**Daniela B./Daniel B.:**

- Leiter/in einer IT-Firma mit Sitz in Hamburg
- ist beruflich viel in Asien und Nordamerika unterwegs
- nützt große deutsche Flughäfen zum Umsteigen

*„Auf die Bahn umzusteigen, würde mir zu viel Zeit kosten. Ich kann und will die wenige Freizeit, die mir bleibt, nicht für lange Zugfahrten aufwenden.“*

Abb. 11: Beispiel Rollenkarte CONTRA

## Timna/Tim M.:

Ihr übernehmt in der folgenden Diskussion die Rolle von Timna/Tim.

- Diskutiert, warum ihr den Standpunkt eurer Rolle verstehen könnt.
- Überlegt gemeinsam, welche Fakten des Informationsblattes für eine Argumentation für eure Position wichtig sein könnten.
- Seht euch die untenstehende Grafik an & interpretiert sie so, dass sie für eure Argumentation hilfreich ist.



Quelle: <https://www.travelbusiness.at/news/virtuelle-meetings-statt-geschaeftsreisen/0061143/>

Abb. 12: Beispiel Zusatzinformation für die einzelnen Rollen

Die Vorgangsweise beim Rollenspiel entspricht einem *Multiplen Verfahren*. Es ist dadurch charakterisiert, dass die Teilnehmenden in Kleingruppen eingeteilt werden, die alle parallel das gleiche Rollenspiel spielen. Die Gruppen arbeiten somit alle für sich, wodurch es keine klassische Aufführungssituation, bei der ein Publikum eine Gruppe beobachtet, gibt. Diese Art des Rollenspiels bringt nicht nur zeitökonomische Vorteile, sondern erleichtert das Verkörpern einer Rolle auch für diejenigen, die weniger gern vor vielen ZuschauerInnen auftreten wollen. (Vgl. Van Ments 1991: 92-93) Eine Besonderheit des hier vorgestellten Rollenspiels liegt außerdem im Einsatz der sogenannten *Rollenrotation*, wie sie auch in ähnlicher Form bei Wagner (1999) zum Einsatz kam. Nach der ersten Runde des Spiels werden simultan alle Rollen ge-

tauscht, wodurch jeder Spieler/jede Spielerin in der nächsten Runde eine andere Person darstellt. Van Ments (1991: 98) kommentiert den Nutzen der Rollenrotation folgendermaßen: „[...] dieses Verfahren befähigt die Spieler, mehr als nur eine Rolle wahrzunehmen und so zu lernen, sich in andere Rollen zu versetzen und dabei verschiedene Seiten einer strittigen oder komplexen Situation zu begreifen“. Hier wird deutlich, dass das Rollenspiel mit Rollenrotation das Potential hat, die Perspektivenübernahme und in weiterer Folge die Integration konzessiver Strukturen in den schriftlichen Argumentationen zu fördern: Das Einnehmen unterschiedlicher Positionen zum Thema soll helfen, verschiedene Sichtweisen auf ein strittiges Thema besser zu verstehen und zu berücksichtigen. Deshalb werden im Unterrichtsmodell die Rollenkarten so getauscht, dass alle SchülerInnen einmal eine Pro- und einmal eine Contra-Position in der Diskussion vertreten. Wer in der ersten Runde eine Person gespielt hat, die sich für das Verbot ausspricht (z.B. Rolle *Tim/Timna*), verkörpert in der zweiten Runde eine Person, die dagegen ist (z.B. Rolle *Elias/Elisa*).

Die Gestaltung der einzelnen Rollen berücksichtigt in Bezug auf die Perspektivenübernahme vor allem auch die Befunde von Steins und Wicklund (1993), die ergaben, dass eine konfliktfreie Beziehung und die Nähe zur Person, in die man sich hineinversetzen soll, entscheidend sind. Es wurde versucht, die fiktiven Personen so zu charakterisieren, dass sie gut vorstellbar sind und man Sympathie für sie und ihren Standpunkt entwickeln kann. Durch die explizite Bereitstellung von ExpertInnen-Wissen für die einzelnen Rollen sollte außerdem die *konzeptionelle* Perspektivenübernahme erleichtert werden. Für die SchülerInnen sollte dadurch ersichtlich werden, auf Basis welcher Informationen die zu verkörpernden Personen zu ihren Überzeugungen gelangt waren.

## **7 ANALYSE**

### **7.1 Beobachtung & Befragung Rollenspiel**

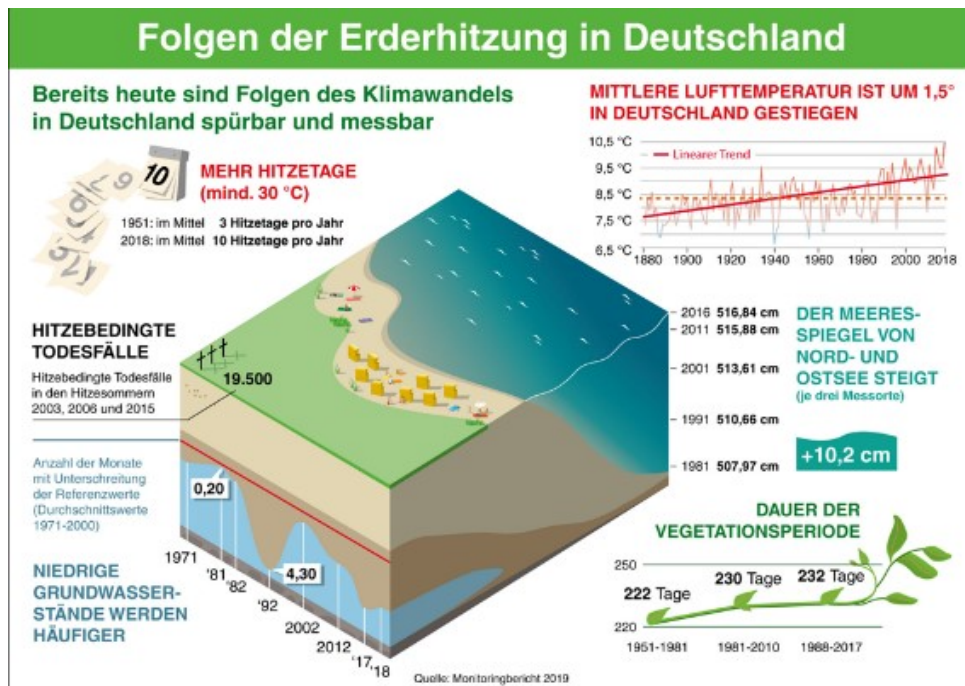
Während der Durchführung des Rollenspiels konnte beobachtet werden, dass die zweite Runde besonders in einer Gruppe auffällig flüssiger und besser gelang als die Runde vor der Rollenrotation. Während die mündliche Argumentation in der ersten Runde stark stockte und auch die SchülerInnen immer wieder aus ihren Rollen fielen, kam in der zweiten Runde eine Diskussion zustande, in der auf die Argumente der anderen eingegangen und gegnerische Standpunkte widerlegt werden konnten. In dieser Gruppe schienen die SchülerInnen eine gewisse Anlaufzeit zu benötigen.

Ein weiterer Grund für die bessere Beteiligung in der zweiten Runde könnte allerdings auch die Gruppenzusammensetzung der Rollen gewesen sein. Tatsächlich gab es Rollen, die innerhalb der Diskussionsgruppe besser zusammenpassten als andere. Beispielsweise wäre es sinnvoll, die Rollen *Daniel/Daniela* und *Peter/Petra* (vgl. Rollenkarten im Anhang) zu koppeln. Es handelt sich bei diesen Rollen um zwei Geschäftsmänner bzw.-frauen, die ihre Geschäftsreisen mit unterschiedlichen Verkehrsmitteln unternehmen. Zwischen diesen beiden Personen, die sich in ähnlichen Situationen befinden, aber divergierende Standpunkte dazu haben, sollte recht leicht eine Debatte entstehen können. Diese Überlegung deckt sich auch mit den Rückmeldungen der SchülerInnen zu den Gruppenkonstellationen der Rollen. Bei einer Durchführung des Rollenspiels im Unterricht sollte demnach auch die Rollenverteilung in den einzelnen Gruppen beachtet werden. Diese Beobachtungen stellen m.E. eine wichtige Erkenntnis für die Planung zukünftiger Rollenspiel-Interventionen dar (vgl. Diskussion in Kap. 8).

Nach der zweiten Rollenspiel-Runde wurden die SchülerInnen mündlich danach befragt, wann ihnen das Hineinversetzen in die Rolle aus eigener Sicht am besten gelang. Nach eigenen Angaben war es für sie dann leicht, sich in der Rolle an der Diskussion zu beteiligen, wenn sie den gleichen Standpunkt wie die fiktive Person vertraten. Vier der zehn SchülerInnen gaben dies in der mündlichen Befragung als ausschlaggebendstes Kriterium für das Gelingen des Hineinschlüpfens in die Rolle an. Besonders wenn sie aufgrund individueller Erfahrungen die Meinung der zu verkörpernden Person teilten, konnten sie sich nach eigenen Aussagen gut in deren Perspektive versetzen. Dies passt zu den Untersuchungsergebnissen von Chandler und Greenspan (1972), die zeigen, dass die Perspektivenübernahme leichter fällt, wenn eine Übereinstimmung zwischen Fremd- und Eigenperspektive vorliegt (vgl. Kap. 3.3.2).

Sechs der SchülerInnen führten an, dass die Identifikation mit der fiktiven Person dann besonders einfach war, wenn viel Information über diese Person und ihre Position zur Verfügung stand. Hier könnte man auf Steins und Wicklund (1993) verweisen, die besonders die Nähe zur anderen Person als bedeutend für die funktionierende Perspektivenübernahme erachten (vgl. Kap. 3.3.2). Möglicherweise kann diese Nähe zur anderen Person nur dann aufgebaut werden, wenn man über genug Hintergrundwissen bezüglich ihrer Situation/ihres Standpunkts verfügt. Außerdem spricht dieser Befund für die Bereitstellung von Zusatzinformation, die speziell auf die einzelnen Rollen zugeschnitten wurde. Dabei schienen jedoch manche Zusatzinformationen für die SchülerInnen leichter zu verwerten gewesen zu sein als andere. Während die zusätzlichen Grafiken für Rollen wie *Elias/Elisa H.* (siehe Anhang) und *Mario/Maria A.* auf Anhieb verstanden zu werden schienen, konnte Grafiken für die Rollen *Daniel/Daniela B.* (siehe Anhang) und *Antonio/Antonia H.* die wesentliche Information nicht sofort entnommen

werden. Dies äußerte sich durch Rückfragen der SchülerInnen, die sich nicht sicher waren, wie sie die zusätzliche Information sinnvoll nutzen konnten.



## Millennials suchen Abenteuer für den kleinen Preis und vertrauen auf Online-Bewertungen

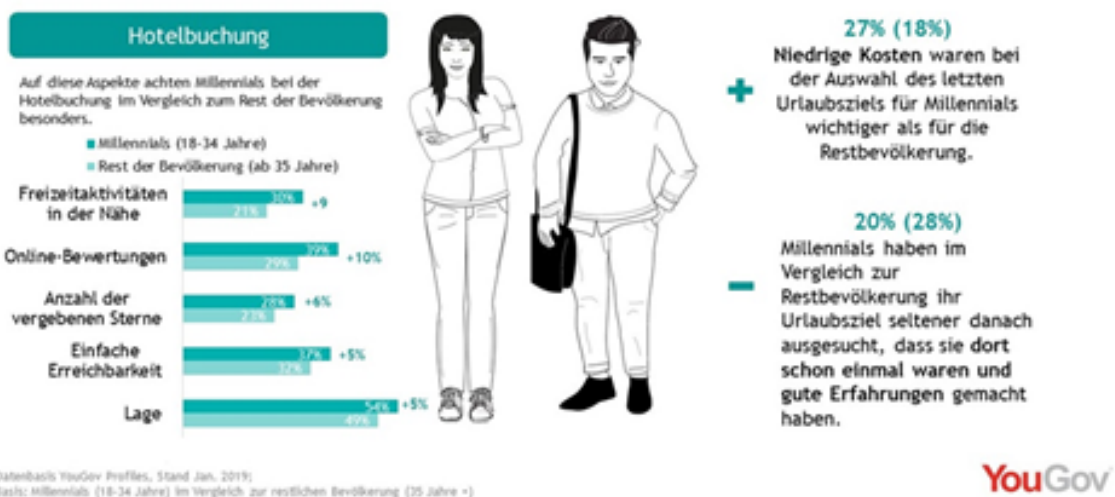


Abb. 13: Zusatzmaterial Mario/Maria /Zusatzmaterial Antonio/Antonia

## 7.2 Analyse der SchülerInnen-Texte

Die qualitative Analyse der insgesamt 20 SchülerInnen-Texte erfolgte durch Einteilung in die in Kap. 5.4.2 vorgestellten Argumentgruppen (vgl. Auswertungsprotokoll im Anhang). Wie

auch in der Pilotierung gibt der Vergleich der höchsten erreichten Gruppe im Prätest und der höchsten erreichten Gruppe im Posttest Aufschluss über qualitative Verbesserungen in Bezug auf die Sprachhandlung des Konzedierens. Die Anzahl der Argumente in den unterschiedlichen Gruppen ist deshalb interessant, weil sich auf den ersten Blick Veränderungen zwischen den beiden Testzeitpunkten ablesen lassen. Folgende Tabelle gibt einen ersten Überblick zum Vergleich von Prä- und Posttest: Sie stellt die in den SchülerInnen-Texten gefundenen und nach Argumentgruppen kategorisierten Argumente im Prä- und Posttest gegenüber. In der linken Spalte finden sich die einzelnen SchülerInnen, in der zweiten und dritten Spalte die erreichten Argumentgruppen sowie in Klammer deren Häufigkeit. Die graue Markierung zeigt an, welche SchülerInnen sich nach der Intervention verbessern konnten, indem eine höhere Argumentgruppe erreicht wurde<sup>12</sup>.

	PRÄTEST	POSTTEST
T_S1	Argumentgruppe 2b (1x)	Argumentgruppe 2b (1x)
T_S2	Argumentgruppe 3 (2x)	Argumentgruppe 3 (2x), 4 (2x)
T_S3	Argumentgruppe 2a (1x)	Argumentgruppe 2a (1x)
T_S4	Textgruppe 1	Argumentgruppe 2a (1x)
T_S5	Argumentgruppe 2b (1x)	Argumentgruppe 2b (1x)
T_S6	Textgruppe 1	Textgruppe 1
T_S7	Argumentgruppe 2a (2x), 3 (1x), 4 (1x)	Argumentgruppe 2a (1x), 4 (1x)
T_S8	Argumentgruppe 2a (3x)	Argumentgruppe 2a (2x), 3 (1x), 4 (1x)
T_S9	Argumentgruppe 2a (3x), 3 (1x)	Argumentgruppe 2a (2x), 3 (1x), 4 (1x)
T_S10	Argumentgruppe 2a (1x), 4 (1x)	Argumentgruppe 2a (1x), 4 (1x)
Gesamt (n=10)	TG 1 (2x) AG 2a (10x) AG 2b (2x) AG 3 (4x) AG 4 (2x)	TG 1 (1x) AG 2a (8x) AG 2b (2x) AG 3 (4x) AG 4 (6x)

Tab. 3: Vergleich Text- bzw. Argumentgruppen Prä- und Posttest Testung

<sup>12</sup> Im Gegensatz zur Pilotierung konnte sich in der Testung kein Schüler/keine Schülerin durch ein häufigeres Erreichen der höchsten Argumentgruppe verbessern (siehe T\_S7, T\_S10).

## 7.2.1 Qualitative Verbesserung der konzessiven Struktur

Wie in Tab. 3 ersichtlich wird, zeigten sich bei vier SchülerInnen qualitative Verbesserungen im Bereich der konzessiven Argumentstruktur. Wie auch in der Pilotierung basieren die positiven Veränderungen gegenüber dem Prätest auf den zwei bereits in Kap. 5.5 beschriebenen Überarbeitungsszenarien:

- a) Der Text wird durch ein neues Argument ergänzt oder zu einem bereits bestehenden Argument wird ein Teil hinzugefügt, in dem konzidiert wird.
- b) Ein bestehendes Argument wird verändert, indem konzessive Textprozedurausdrücke ergänzt werden.

Anhand von Einzelfallanalysen sollen die qualitativen Verbesserungen im Folgenden diskutiert und zudem reflektiert werden, inwieweit das Rollenspiel einen Einfluss auf diese gehabt haben könnte.

Zunächst sollen die Überarbeitungen genauer betrachtet werden, bei denen a) angewendet wurde. Sowohl Schülerin 2 als auch den Schülerinnen 4 und 8 gelang es dadurch, eine höhere Argumentgruppe als im Prätest zu erreichen. Die stärkste Verbesserung zeigt sich bei Schülerin 2, die diese durch das Hinzufügen von gleich zwei neuen Argumenten im Posttest, die Einräumung und Entkräftung eines Gegenarguments enthalten, erzielt:

Wenn man allerdings nur auf Urlaub fliegen, oder eben fahren, will, kann man sich diese ganzen Stunden im Auto ja noch leisten. Aber was, wenn man beruflich unterwegs ist? Der zeitliche Aufwand spielt beim Reisen eine große Rolle. Geschäftsmänner- und Frauen müssen öfters zu den verschiedensten Meetings, die in ganz Europa verteilt sind. (T\_S2\_Posttest)

Natürlich könnten sie einen neuen Job suchen. Die Bahnnetze müssten erweitert werden und würden somit neue Arbeiter brauchen, aber was, wenn die Arbeiter ihren Job [bei den Airlines] geliebt haben? Soll man ihnen den Spaß an ihrer Arbeit wirklich einfach so von sie reißen? In meinen Augen wäre das einfach nicht fair. (T\_S2\_Posttest)

In beiden Beispielen wird die Konzession formal wie funktional korrekt vollzogen. Im ersten Beispiel wird aber eine mildere Art des Widerspruchs (subaltern) ausgedrückt: Das Gegenargument wird integriert, indem die Gültigkeit des eigenen Standpunkts eingeschränkt wird (nicht für alle Reisen muss erhöhter Zeitaufwand zwingend ein Problem darstellen). Die Entkräftung gelingt mit einem Verweis darauf, dass aber für Geschäftsreisen gilt, dass man keinen hohen Zeitaufwand für sie aufbringen kann. Beide Argumente greifen einen neuen Aspekt der Debatte auf, der im Prätest noch unerwähnt bleibt. Einerseits werden Geschäftsreisen als besonderes Problem in Bezug auf das Flugverbot erfasst und somit die Perspektive, die sich im Prätest nur auf private Reisen beschränkt, erweitert. Andererseits wird der Verlust von Arbeitsplätzen im Luftverkehrswesen diskutiert, der im ersten Textentwurf ebenfalls noch keine Beachtung findet. Beides deutet auf ein Verlassen des persönlichen Blickwinkels der Schülerin auf das Thema

und das Miteinbeziehen einer Sicht von Personen, die direkt vom Verbot betroffen wären, hin. Auffällig ist, dass im Rollenspiel bestimmte Rollen (vgl. Rollenkarten im Anhang) genau die im Text angesprochenen Folgen des Flugverbots schwerpunktmäßig thematisieren. Zum einen gibt es die Figur *Elias/Elisa H.*, die sich als Chef/in einer Fluggesellschaft für den Erhalt von Kurzstreckenflügen einsetzt und dabei besonders prädestiniert dafür ist, auf ökonomische Konsequenzen für MitarbeiterInnen hinzuweisen. Ebenfalls gegen ein Verbot spricht sich *Daniel/Daniela B.* aus, der/die geschäftlich viel reisen muss und deshalb auf Kurzstreckenflüge angewiesen ist. Die dazu kontroverse Perspektive vertritt vor allem *Ulrich/Ulrike K.*, der/die als Pressesprecher/in der ÖBB vor allem mit Verweis auf die Chance zur Schaffung neuer Arbeitsplätze beim Ausbau des Bahnverkehrs (vgl. auch Zusatzinformation für die Rolle) für ein Flugverbot argumentieren könnte. Es wäre hier durchaus plausibel, einen Einfluss des Rollenspiels auf die verbesserte Argumentation im Posttest anzunehmen.

Schülerin 4 schafft es ebenfalls sich in der Überarbeitung des Textentwurfs aus dem Prätest zu steigern, wenn auch nur Argumentgruppe 2a erreicht wird. Während sie im Prätest einen Text verfasst, der eindeutig in die Textgruppe 1 fällt, weil er an keiner Stelle Gegenargumente miteinbezieht, wird im Posttest eine oppositionelle Position integriert:

Es ist durch Studien hinterlegt, dass das Flugzeug als Reisetransportmittel den höchsten CO<sub>2</sub>-Ausstoß im Gegensatz zu anderen Reisemöglichkeiten hat. Da die CO<sub>2</sub>-Emission ein wesentlicher Grund der Erderwärmung ist, müssen wir dafür sorgen, dass der Flugverkehr eingedämmt wird. (T\_S4\_Prätest)

Das Reisen mit Bahn und Auto ist zu zeitaufwendig, nehmen wir das Flugzeug. Ich sage diese Behauptung ist inakzeptabel. Auch am Flughafen geht aufgrund der strengen Sicherheitskontrollen und langen Schlangen beim Check-In viel kostbare Zeit verloren. So ist die vorher genannte Aussage schlicht und einfach falsch. (T\_S4\_Posttest)

Das Zeit-Argument, in dem auf funktionaler Ebene eine Konzession deutlich wird, bleibt im Prätest unerwähnt und stellt somit ein neu eingeführtes Argument dar, in dem allerdings die konzessiven Prozedurausdrücke fehlen. Bei dieser Schülerin kann diese Verbesserung direkt mit den mündlichen Äußerungen im Rollenspiel in Verbindung gebracht werden. Wie die Transkriptausschnitte und die Analyse in Kap. 7.3 zeigen, wurde im Rollenspiel inhaltlich auf die Informationsgrafik der Deutschen Bahn (vgl. Informationsblatt Kap. 6.3) verwiesen und das Zeit-Argument aus unterschiedlichen Perspektiven diskutiert. Im oben beispielhaft angeführten Umweltargument aus dem Prätest gelang es der Autorin jedoch nicht, eine Gegenposition miteinzubeziehen. Dies ändert sich auch im Posttest nicht:

Studien hinterlegen, dass das Flugzeug als Reisetransportmittel den höchsten CO<sub>2</sub>-Ausstoß im Gegensatz zu anderen Reisemöglichkeiten verursacht. Schauen wir nicht weg. Ignorieren wir keine wissenschaftlichen Fakten. Handeln wir! Dämmen wir den Flugverkehr ein zum Wohle unseres Planeten! (T\_S4\_Posttest)



Zur Stärkung des eigenen Standpunkts hätte es sich hier angeboten, einzugestehen, dass auch Züge nicht CO<sub>2</sub>-neutral sind und dass sich die Energiequellen für ihren Antrieb in ihrer umweltbelastenden Wirkung deutlich unterscheiden. Dann zu argumentieren, dass Flugzeuge durch den Ausstoß weiterer schädlicher Emissionen wie Stickstoffoxide, Ozon oder Wasserdampf für die Umwelt trotzdem weit schädlicher sind als andere Verkehrsmittel, hätte für mehr Überzeugungskraft gesorgt. Alle hier angeführten Informationen konnte man dem Informationsmaterial (siehe Kap. 6.3) entnehmen. Es bleibt fraglich, ob hier der Perspektivenwechsel nicht funktioniert hat oder ob die Schreibende die Informationen des Materials nicht für eine mögliche Konzession strukturieren konnte (vgl. Diskussion Kap. 8).

Schülerin 8 arbeitet in einem Argument, das zuvor in die Argumentgruppe 2a fiel, einen neuen Teil ein, der eine konzessive Struktur aufweist. Im Prätest liest man ein Argument (vgl. Beispiel), deren erster Teil als implizites (unmarkiertes) Einräumen einer Gegenposition verstanden werden kann. Es wird damit suggeriert, dass es Menschen gibt, die einfach prinzipiell nicht gerne Zug fahren und sich deshalb gegen diese Alternative zum Flugzeug aussprechen würden. In weiterer Folge räumt die Autorin ein, dass jedoch auch das Auto eine Transportmöglichkeit darstellt, die weniger schädlich ist und damit keine Ausreden mehr zugelassen werden, auf das Flugzeug zu verzichten. Die Kategorisierung unter 2a wird damit begründet, dass man das Argument mithilfe von entsprechenden konzessiven Prozedurausdrücken explizit machen könnte:

Wer einfach ein grundsätzlicher Zug-Hasser ist, kann in den meisten Fällen auch immer noch auf das gute alte Auto zurückgreifen und der Umwelt damit einen Gefallen tun. (T\_S8\_Prätest)

Mögliche Verbesserung: Selbst, wenn man einfach ein grundsätzlicher Zug-Hasser ist, kann man in den meisten Fällen...

Die Schülerin wählt allerdings einen anderen Weg, um eine konzessive Struktur zu integrieren. Der erste Teil bleibt wie im Prätest unmarkiert und kann demnach weiterhin keine höhere Gruppe als 2a erreichen. Allerdings berücksichtigt sie ein neues mögliches Gegenargument, dass KritikerInnen ihr entgegenhalten könnten: Autos sind auch keine ideale Lösung, da sie die Umwelt ebenfalls belasten. Diesem Einwand begegnet sie durch das Hinzufügen eines neuen Argumentteils mit subalternem Widerspruch, der auch auf formaler Ebene (*zwar-aber*) eindeutig als konzessiv zu klassifizieren ist und somit zu Argumentgruppe 4 gezählt werden kann:

Wer einfach ein grundsätzlicher Zug-Hasser ist, kann in den meisten Fällen auch immer noch auf das Auto zurückgreifen, was zwar auch nicht perfekt aber – im Falle einer Vollbesetzung - immer noch besser für die Umwelt ist. (T\_S8\_Posttest)

Es wäre möglich, dass diese weitere Berücksichtigung einer gegnerischen Position auf den Perspektivenwechsel im Rollenspiel zurückführbar ist. Zumindest deutet die Überarbeitung aber

nicht auf einen grundsätzlichen Mangel an zur Verfügung stehenden sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten für eine Konzession hin: Die Schülerin scheint sehr wohl zu wissen, welche sprachlichen Mittel sie verwenden kann, um ein Gegenargument einzuräumen und zu entkräften.

Doch auch die Anwendung des Überarbeitungsszenarios b) führte in der Testung bei einer Schülerin zum Erreichen einer höheren Argumentgruppe. Eine Schülerin schafft es, durch eine Optimierung auf formaler Ebene eine Steigerung von Argumentgruppe 2a zu Argumentgruppe 4 zu erzielen:

Ich persönlich bin der Meinung, dass Kurzstreckenflüge innerhalb Europas ganz verboten werden sollten. Jetzt werden sie sicher damit kommen, dass es doch auch Personen gibt, die von der Arbeit aus ständig reisen müssen. Dem bin ich bewusst! Deswegen wäre es auch sehr wichtig, dass wenn Kurzstreckenflüge verboten werden, das Bahnnetz erweitert werden und auch die Häufigkeit der Züge mehr werden sollte. Es könnten auch Busse weitere Strecken auf sich nehmen. (T\_S9\_Prätest)

Natürlich gibt es auch Personen, die aufgrund ihrer Arbeit innerhalb Europas viel unterwegs sein müssen. Doch sehe ich darin kein Problem, solche Strecken mit der Bahn zu fahren. Wichtig wäre es hierbei das Bahnnetz zu erweitern und in kürzeren Abständen Züge fahren zu lassen. Es besteht auch die Möglichkeit weitere Strecken mit Bussen auf sich zu nehmen. (T\_S9\_Posttest)

Die Schreibende versucht schon im Prätest eindeutig konzessiv zu verfahren, indem eine mögliche kritische Sicht auf ihre eigene Argumentation miteinbezogen wird und sie diese auch sprachlich einräumt, indem sie zugibt, sich der Problematik bewusst zu sein. *Deswegen* eignet sich hier allerdings nicht zur Einleitung von Y, weswegen die Konzession auf formaler Ebene mangelhaft bleibt. Anders ist es im Posttest, in dem die Schülerin zwei koordinierende Konnektive koppelt, die zur Realisierung von X und Y geeignet sind, wodurch Argumentgruppe 4 erreicht werden kann.

## 7.2.2 Fehlende qualitative Verbesserung der konzessiven Struktur

In sechs Texten zeigte sich im Vergleich von Prä- und Posttest kein qualitativer Zuwachs in Bezug auf die konzessive Argumentstruktur. Im Folgenden sollen anhand von Einzelfallanalysen wieder konkrete SchülerInnen-Beispiele diskutiert werden. Zunächst werden dabei die Beispiele hervorgehoben, die bereits im Prätest zur Argumentgruppe 4 gezählt werden konnten:

Bei zwei SchülerInnen konnte schon im Prätest ein Argument in Argumentgruppe 4 gefunden werden. Schüler 10 hat zwischen Prä- und Posttest gar keine Überarbeitung dieses Arguments vorgenommen, während Schülerin 7 auf der Formulierungsebene revidiert, die Struktur ihres Arguments aber beibehält. Schüler 10 verwendet einen lexikalischen Ausdruck für die Realisierung von X (*klar ist*), der eindeutig die Richtigkeit einer gegnerischen These einräumt, und ein prototypisches adversatives Konnektiv (*aber*) zur sprachlichen Markierung von Y.

Schülerin 7 greift hingegen auf das subordinierende Konnektiv *auch wenn* zurück, das so eindeutig konzessiv ist, dass es keiner weiteren Kennzeichnung von Y bedarf.

Klar ist, dass die Flugdauer selbst nur 1 Stunde und 5 Minuten beträgt, aber wenn man die ganzen Kontrollen wie zum Beispiel den Check- In macht, kommt noch eine Zeit von 2 Stunden und 30 Minuten dazu. Und das wäre dann auch schon egal ob man jetzt mit dem Zug fährt oder fliegt. Denn die 20 Minuten unterschied sind doch nicht schlimm. (T\_S10\_Prätest/Posttest)

Auch wenn man am Anfang vielleicht meinen möchte das Kurzstreckenflüge praktischer wären, kommt man schon nach kurzer Zeit drauf das man nicht viele Vorteile hat. Die Zeit die man insgesamt fürs Fliegen braucht ist gleich lange wie wenn man mit dem Zug fahren würde. Außerdem kann man die Zeit im Zug sinnvoller nützen und man ist bei keiner Aktivität eingeschränkt. Auch sieht man deutlich das auch für die Umwelt Kurzstreckenflüge besser wären. (T\_S7\_Prätest)

Auch wenn man am Anfang vielleicht meinen mag das Kurzstreckenflüge sehr praktisch sind, erkennt man schon nach kurzer Zeit, dass man stattdessen auch Züge verwenden kann. Züge sind umweltfreundlicher, bequemer bezüglich Erreichbarkeit. (T\_S7\_Posttest)

Allerdings finden sich in beiden Texten schon im Prätest auch Argumente, die noch verbesserungswürdig wären (Argumentgruppe 2a), jedoch im Zuge der Revision nicht durch das Einfügen fehlender Textprozedurausdrücke verändert wurden. In beiden Fällen hätte es sich angeboten, mit der Konstruktion *zwar-aber* zu arbeiten. Während Schülerin 7 wieder auf der Formulierungsebene überarbeitet, greift Schüler 10 abermals nicht in seinen Text aus dem Prätest ein:

Da man eigentlich für wenige Kilometer, die man mit dem Flugzeug fliegt, auch den Zug nehmen kann. Ein Beispiel ist die Strecke von Berlin nach München. Gut man kann auch mit dem Auto fahren, aber das wäre auch wieder eine zu große Umweltverschmutzung und man bräuchte natürlich auch viel länger. (T\_S10\_Prätest/Posttest)

Wie bereits vorher erwähnt ist es praktisch kurze Strecken zu fliegen weil man nicht lange braucht. Aber wenn man die Zeit die man fliegt und die Zeit für den Check-in und sonstige Kontrollen zusammenzählt kommt man ca. auf die gleiche Zeit wie wenn man zum Beispiel mit dem Zug reisen würde. (T\_S7\_Prätest)

Wie bereits vorher erwähnt ist es praktisch wenn man für kurze Strecken nicht lange braucht. Aber wenn man die Zeit die man fürs Einchecken und den ganzen Kontrollen braucht dazu zählt ist das circa gleich lange wie wenn man mit dem Zug fahren würde. Also spart man sich beim fliegen nicht wirklich viel Zeit. (T\_S7\_Posttest)

In den Texten der SchülerInnen 5 und 6 werden zwar auf der Formulierungsebene Teile überarbeitet oder auch inhaltliche Zusätze ergänzt, auf formaler und funktionaler Ebene ergeben sich daraus aber keine Verbesserungen. Bei Schülerin 5 fehlt sowohl im Prä- als auch im Posttest die Realisierung des zweiten Teils Y der Konzession: Ein potentiell Gegenargument wird eingeräumt, aber nicht entkräftet (vgl. auch Kap. 5.4.2).

Sie fragen sich jetzt wahrscheinlich, warum ich nur vom Fliegen spreche, denn ja auch beim Autofahren oder im Haushalt werden Treibhausgase freigesetzt. Aber heute möchte

ich mit Ihnen hauptsächlich über Flüge und insbesondere über Kurzstreckenflüge und deren Verbote sprechen. (T\_S5\_Prätest)

Sie fragen sich jetzt wahrscheinlich, warum ich nur vom Fliegen spreche, denn ja auch beim Autofahren, in Fabriken und im Haushalt wird sehr viel CO<sup>2</sup> ausgestoßen. Aber heute möchte ich mit Ihnen hauptsächlich über Flüge und insbesondere über das Verbot für Kurzstreckenflüge sprechen. (T\_S5\_Posttest)

Schüler 6 erreicht zu beiden Messzeitpunkten lediglich Textgruppe 1. Dies erscheint zunächst ernüchternd, da gerade bei denjenigen SchülerInnen, deren Texte im Prätest Textgruppe 1 zugeordnet werden, eine Verbesserung erwartet wurde (vgl. Kap. 5.5). Der Textentwurf aus dem Prätest wird aber generell nur minimal überarbeitet, indem einzelne Ausdrücke ersetzt werden. Aufgrund seines DaZ-Hintergrunds muss daher hinterfragt werden, inwieweit die Revision an der Textoberfläche schon alle kognitiven Ressourcen, die dem Schüler in der Überarbeitungsphase zur Verfügung standen, beansprucht hat (vgl. Diskussion Kap. 8). Möglicherweise wäre es für diesen Schüler daher leichter gewesen, einen neuen Text zu schreiben, um den geglückten Perspektivenwechsel unter Beweis zu stellen, anstatt die erste Textversion zu überarbeiten (vgl. Diskussion des Designs Kap. 8).

Ein anderes argument um meine meinung zu unterstuzen ist dass, was wird mit der Personal der Fluggesellschaft passieren wird; was werden die Piloten tun wenn sie kein job haben oder die Stuardessen wenn die kein job mehr haben, eine krize wird entstehen und viele leute werden ohne job bleiben und der Staat muss das alles bezahlen [...] (T\_S6\_Prätest)

Ein anderes argument um meine meinung zu unterstuzen ist dass, was wird mit der Personal der Fluggesellschaft passieren , was werden die Piloten tun wenn sie nichts Fligen können sie werden keinen job haben, oder die Flugbegleiterinnen werden auch die keine arbeit mehr haben dass ganze Personal muss dan auf Stempel gehen. es wird eine Krise entstehen viele Leute werden ihr arbeitsplatz verlieren. (T\_S6\_Posttest)

Im Text von Schülerin 1 wird in Bezug auf das Argument in Gruppe 2b keine Veränderung durchgeführt. Im Falle dieses Beispiels kann noch nicht von einem vollständigen Argument gesprochen werden, man erkennt lediglich den Anfang eines solchen, der ausbaufähig erscheint. Die Autorin gesteht ein, dass es Gründe für das Flugverbot gibt, gegen das sie sich im weiteren Verlauf des Textes ausspricht. Danach lässt sie diesen Satz im Raum stehen und nennt im nächsten Absatz mögliche alternative Transportmittel. Es hätte sich angeboten, die Grafik des Bundesumweltamtes (siehe Informationsblatt Kap. 6.3) heranzuziehen, um zu argumentieren, dass der Sektor Verkehr insgesamt nur einen geringen Anteil des CO<sub>2</sub>-Ausstoßes ausmacht. Dies hätte ihr begonnenes konzessives Argument vervollständigt. Obwohl die Schülerin ihren Text insgesamt sehr wohl überarbeitet und vor allem im letzten Teil noch einige inhaltliche Aspekte einarbeitet, scheint sie auch nach der Intervention durch das Rollenspiel keine Bewusstheit über die fehlende Integration von gegnerischen Standpunkten erlangt zu haben.

Gründe zum Verbot der Kurzstreckenflüge wären der Klimawandel, die Umwelt und die CO2-Emissionen. [Absatz] (T\_S1\_Prätest/Posttest)

Besonderer Betrachtung bedürfen die Texte im Prä- und Posttest von Schüler 3. Es gelingt ihm zwar nicht, sein Argument in Gruppe 2a so zu optimieren, dass es eine höhere Argumentgruppe erreicht, zumindest auf funktionaler Ebene macht er durch einen Zusatz allerdings deutlicher, dass er konzedieren möchte. In beiden Fällen fehlt die Markierung der Proposition X, da die adversative Kennzeichnung von Y nicht ausreicht, um eine Konzession explizit zu machen. Mit dem Zusatz im Posttest greift der Autor das mögliche Gegenargument der kürzeren Reisezeit beim Fliegen aber noch konkreter auf und entkräftet es mit Verweis auf die Grafik, die er schon im Prätest beschreibt. Die Sprachhandlung Konzession wird auf der funktionalen, nicht aber formalen Ebene vollzogen. Diese Veränderung könnte mit der erhöhten Fähigkeit zum Perspektivenwechsel nach dem Rollenspiel in Verbindung stehen. Möglicherweise kann der Schüler sich also im Posttest besser in kontroverse Perspektiven hineinversetzen, die Koppelung zwischen der sprachlichen Handlung und adäquaten Prozedurausdrücken gelingt ihm aber nicht. Dies würde bedeuten, dass zusätzlich ein didaktisches Eingreifen im Bereich der Vermittlung von Textprozeduren erforderlich wäre, damit dem Schüler entsprechendes sprachliches Werkzeug zur Verfügung steht (vgl. Diskussion Kap. 8).

Beim ersten Anblick wird einem sofort klar das die reine Reisezeit mit dem Flugzeug am schnellsten vorüber geht. Was man bei dieser Grafik jedoch leicht übersieht ist, dass man bei dem Flug zusätzlich Zeit für Check-In, Kontrollen und weitere Sachen benötigt. [...] Die insgesamte Reisezeit ist somit bei Zug und Flugzeug gleich. (T\_S3\_Prätest)

Der Grund wieso die Nachfrage an Kurzstreckenflüge so hoch ist, ist das sich die meisten Leute denken, dass sie mit dem Flugzeug schneller an ihr Ziel kommen als mit anderen Verkehrsmitteln! Das ist allerdings nicht so! [...] Beim ersten Anblick wird einem sofort klar, dass die reine Reisezeit mit dem Flugzeug am schnellsten vorüber geht. Was man jedoch leicht übersieht ist, dass man bei dem Flug zusätzlich Zeit für Check-In und Kontrollen opfern muss. [...] Die insgesamte Reisezeit ist somit bei Zug und Flug gleich! (T\_S3\_Posttest)

### 7.2.3 Argumentation der SchülerInnen im Detail

Interessant ist zum einen die Erkenntnis, dass sich in keinem der untersuchten Texte eine Verbesserung von Gruppe 3 auf Gruppe 4 zeigt. Es scheint den SchülerInnen bei der Überarbeitung nach dem Rollenspiel nicht aufzufallen, dass ihre Argumente teilweise inhaltlich leer sind und bei den LeserInnen eine bestimmte Erwartung antizipieren, die sie nicht erfüllen. Zwar könnte man hier annehmen, dass das bereits erwähnte Phänomen leerer Einleitungs- und Schlussätze zum Tragen kommt, bei einer genaueren Analyse der funktionalen Abschnitte wird jedoch deutlich, dass sich lediglich in einem SchülerInnen-Text das entsprechende Argument in der Einleitung befindet (T\_S2\_Prätest/Posttest), alle anderen Argumente dieser Gruppe werden mitten im Hauptteil realisiert (T\_S7\_Prätest; T\_S9\_Posttest).

Auch eine Verbesserung von Textgruppe 1 auf Argumentgruppe 3 oder 4 konnte in keinem der Texte gefunden werden. Hier muss allerdings auch angemerkt werden, dass nur zwei der zehn Texte im Prätest überhaupt dieser Textgruppe entsprachen und das einer dieser Texte im Posttest zumindest eine Verbesserung zu Gruppe 2a erzielen konnte. Zur Textgruppe 1 zählt im Posttest somit nur mehr ein Text.

Die SchülerInnen haben den Auftrag bekommen, ihre Texte aus dem Prätest im Posttest zu überarbeiten. Dabei wurde explizit darauf hingewiesen, dass sie besonders auf eine überzeugende Argumentation achten sollten. Trotzdem scheinen die Überarbeitungen hauptsächlich an der Textoberfläche stattzufinden. Die insgesamt wenigen Eingriffe in die Argumentstruktur (nur bei T\_S2, T\_S3, T\_S4, T\_S8, T\_S9), die in den Einzelfallanalysen angesprochen werden, stützen diese These.

Ordnet man die in den Texten gefundenen Argumente der SchülerInnen nach ihrer Thematik, ergibt sich das in der folgenden Tabelle dargestellte Bild. Sie zeigt in der linken Spalte, welche Argumente, wie viele SchülerInnen in ihren Texten im Prätest anführen (n = Anzahl der SchülerInnen-Texte). Die rechte Spalte gibt Aufschluss darüber, wie sich die Häufigkeit dieser Argumente in den Texten des Posttests verändert (n = Anzahl der SchülerInnen-Texte) bzw. welche neuen Argumente nach dem Rollenspiel hinzugefügt werden.

<b>Prätest</b>	<b>Posttest</b>
<b>Zeit-Argument n=8</b> Reisedauer beim Fliegen ist auf kurzen Strecken nur vermeintlich kürzer; Kontrollen/ Check-In müssen eingerechnet werden	<b>Zeit-Argument n=9</b> Reisedauer beim Fliegen ist auf kurzen Strecken nur vermeintlich kürzer; Kontrollen/ Check-In müssen eingerechnet werden
<b>Treibhausgas-Argument n=8</b> CO2-Ausstoß von Flugzeugen ist enorm; in hohen Lagen noch zusätzliche Schadstoffemissionen	<b>Treibhausgas-Argument n=8</b> CO2-Ausstoß von Flugzeugen ist enorm; in hohen Lagen noch zusätzliche Schadstoffemissionen
<b>Komfort-Argument Zug n=5</b> mehr Komfort im Zug, weil nutzbare Zeit im Zug höher ist	<b>Komfort-Argument Zug n=6</b> mehr Komfort im Zug, weil nutzbare Zeit im Zug höher ist
<b>Arbeitsplatzverlust-Argument n=1</b> Bei einem Flugverbot kommt es zu ökonomischen Folgen für Personal im Luftverkehrswesen	<b>Arbeitsplatzverlust-Argument n=2</b> Bei einem Flugverbot kommt es zu ökonomischen Folgen für Personal im Luftverkehrswesen
<b>Geschäftsreisen-Argument n=1</b> Geschäftsreisende sind auf Kurzstreckenflüge angewiesen, weil sie sich die lange Anreise aus Zeitgründen nicht leisten können	<b>Geschäftsreisen-Argument n=2</b> Geschäftsreisende sind auf Kurzstreckenflüge angewiesen, weil sie sich die lange Anreise aus Zeitgründen nicht leisten können

Preisanstiegs-Argument (Zugtickets, Benzin) n=1 Bei einem Flugverbot werden Zugtickets und Benzin teurer	Preisanstiegs-Argument (Zugtickets, Benzin) n=1 Bei einem Flugverbot werden Zugtickets und Benzin teurer
Preis-Argument (Flugticket billiger) n=1 Flugtickets sind billiger als Zugtickets	Preis-Argument (Flugtickets billiger) n=1 Flugtickets sind billiger als Zugtickets
Flugzeugschrott-Argument n=1 Wofür sollen Flugzeuge und kleine Flughäfen verwendet werden, die bei einem Flugverbot nicht mehr gebraucht werden	Flugzeugschrott-Argument n=1 Wofür sollen Flugzeuge und kleine Flughäfen verwendet werden, die bei einem Flugverbot nicht mehr gebraucht werden
Unvollständiges Sektoren-Argument n=1 Der Flugverkehr macht nur einen geringen Teil der CO2-Emissionen aus, andere Sektoren wie Energiewirtschaft produzieren mehr Treibhausgase	Unvollständiges Sektoren-Argument n=1 Der Flugverkehr macht nur einen geringen Teil der CO2-Emissionen aus, andere Sektoren wie Energiewirtschaft produzieren mehr Treibhausgase
	Komfort-Argument Flugzeug n=1 Das Flugzeug ist auf Kurzstrecken komfortabler, weil man nicht umsteigen oder an Zwischenstopps Halt machen muss
	Arbeitsplatzschaffungs-Argument n=1 Durch den Ausbau des Bahnverkehrs können neue Arbeitsplätze geschaffen werden

Tab. 4: Argumente im Prä- und Posttest nach Häufigkeit

Es überwiegt eindeutig das *Zeit-Argument*, das sich auf die nicht unbedingt längere Reisedauer mit dem Zug bezieht. Es wird im Prätest in acht und im Posttest in neun Texten angeführt und bleibt damit nur im Text von Schüler 6 unerwähnt. Das Argument, das die hohen Treibhausgas-Emissionen beim Fliegen diskutiert, wird im Prä- und Posttest je acht Mal vollständig realisiert. Der Komfort der höheren nutzbaren Zeit im Zug wird im Prätest in fünf und im Posttest in sechs Texten eingebracht. Alle anderen Argumente in der Spalte Prätest in der obenstehenden Tabelle tauchen in nur jeweils einem Text auf. Spannend ist, dass sich die Nennung des *Arbeitsplatzverlust-Arguments* und des *Geschäftsreisen-Arguments* im Posttest erhöht (je zweimal eingeführt). Auch ein Argument, das den Komfort im Flugzeug betont und ein Argument zum Potential, durch die Ausweitung des Bahnnetzes neue Arbeitsplätze zu schaffen, wurden im Posttest ergänzt. Vor allem die Tatsache, dass drei dieser Ergänzungen auf Sachverhalte bezogen sind, die nicht direkt aus der Lebenswelt der SchülerInnen stammen (Arbeitsplätze, Geschäftsreisen), könnte auf einen gelungenen Perspektivenwechsel mit direktem Bezug auf das Rollenspiel hindeuten.

Trotzdem bleiben viele potentielle Argumente, die durch das Annehmen unterschiedlicher Rollen evoziert werden könnten, unerwähnt. In keinem der Texte wird darauf eingegangen, mit welchen Problemen Menschen, die nicht in ihrem Heimatland leben, aber Partner/in und Familie regelmäßig besuchen wollen, konfrontiert wären (vgl. Rolle *Christian/Christina L.*). Negative Folgen für den Tourismus werden an keiner Stelle erläutert,

obwohl dies beim Perspektivenwechsel in die Rolle *Antonio/Antonia G.* erwartet werden könnte. Auch das Sektoren-Argument wird nur am Rande und in nur einem Text erwähnt, wobei die Rolle *Elias/Elisa H.* sich genau mit diesem Thema auseinandersetzt. Beim erfolgreichen Hineinversetzen in die Perspektive von FlugverbotsgegnerInnen hätte außerdem auch eine Diskussion darüber, dass auch bei Zügen die Art der Energiegewinnung für ihren Antrieb nicht unerheblich für die Umweltschädlichkeit ist, erfolgen können.

### 7.3 Exemplarische Analyse der mündlichen Argumentation

Um einen expliziteren Zusammenhang zwischen den mündlichen Argumentationen im Zuge des Rollenspiels und Verbesserungen der konzessiven Strukturen im Posttest herzustellen, wird exemplarisch für Schülerin 4 untersucht, inwieweit das Rollenspiel Einfluss auf die Überarbeitung gehabt haben könnte. Wie in Kap. 7.2.1 dargestellt, konnte in ihrem Fall im Posttest durch die konzessive Integration des Zeit-Arguments eine Verbesserung von Textgruppe 1 zu Argumentgruppe 2a erzielt werden. Zumindest auf funktionaler Ebene wurde demnach im Posttest korrekt konzessiert. In den folgenden Transkriptausschnitten aus der mündlichen Diskussion in den fiktiven Rollen wird inhaltlich auf genau dieses Zeit-Argument Bezug genommen. Schülerin 4 beteiligt sich in den beiden Ausschnitten aus unterschiedlichen Rollen (pro und contra) an der Diskussion. Sie lässt sich sehr gut auf ihre Rolle ein und argumentiert aus der Perspektive der fiktiven Person. Dies ist vor allem an ihren Äußerungen im ersten Ausschnitt erkennbar, in denen sie explizit auf die Lebenswelt ihrer Rolle Bezug nimmt (vgl. z.B. Z. 02-04).

Der erste Ausschnitt stammt aus der ersten Runde des Rollenspiels, in der Schülerin 4 Daniela B., Leiterin einer IT-Firma, die durch geschäftliche Reisen auf Kurzstreckenflüge angewiesen ist und somit als Flugverbotsgegnerin auftritt, spielt. Sie diskutiert in dieser Sequenz vorwiegend mit der Umweltaktivistin Maria A. Zunächst argumentiert Schülerin 4 (Daniela B.), dass sie aufgrund ihrer beruflichen Verpflichtungen nicht auf die Bahn umsteigen kann (vgl. Z. 01-12) und die zeitsparendere Alternative des Fliegens in Anspruch nehmen muss. Daraufhin entgegnet Maria A., dass Fliegen aufgrund der Kontrollen und Wartezeiten nicht unbedingt zeitökonomischer ist (vgl. Z. 14-24), wobei sie sich sehr stark auf die Grafik der Deutschen Bahn auf dem Informationsblatt zu beziehen scheint (vgl. Informationsblatt Kap. 6.3). Schülerin 4 räumt die Richtigkeit dieses Arguments durch die Äußerung *des is ein Punkt* (Z. 26) ein, entkräftet dieses Gegenargument danach aber, indem sie argumentiert, dass diese Verzögerungen eingeplant werden können, während technische Schwierigkeiten beim Zug häufig ungeplant auftreten (vgl. Z. 27-38). Schon beim mündlichen Argumentieren kommt es hier demnach zur Realisierung einer konzessiven Sprachhandlung.



**Transkriptausschnitt 1 (Rollenspiel Runde 1, Daniela B. (A), Maria A. (B), Ullrich K. (C) Zeitargument) 2:56-4:09**

01 A: sie sind sehr zeitsparend  
02 und eine ehrgeizige und pünktliche frau  
03 A/B:((lachen))( )  
04 A: ähm muss halt prioritäten haben  
05 in so einem wichtigen job  
06 und ich könnte es mir NICHT leisten  
07 mit der deutschen bahn zu fahren  
08 die womit ich mindestens 2 stunden verspätung  
09 miteinrechnen kann  
10 =wie würde ICH dastehen?  
11 wenn ich da zwei stunden später  
12 beim prääsidenten von china antanze bitte?  
13 B: aber liebe frau (-) b  
14 darauf würde ich jetzt gern (.) näher eingehen  
15 sie sagen es ist sehr zeitsparend  
16 aber bedenkens amal  
17 bei einem (.) flugzeug  
18 müssens erst amal (-- ) eine stunde vorher dort sein  
19 dann check-in  
20 passkontrolle und so weiter  
21 im zug einfach einsteigen und dort hinfahren  
22 [also des] mit dem zeitsparen  
23 A: [aber]  
24 B: des seh ich GAR nicht ein  
25 C: und es gibt nicht so [viele kontrollen]  
26 A: [des ist des is] ein punkt (--)  
27 JEDOCH kann man des ähm(---) gut einplanen  
28 ich weiß wie viel zeit ich brauche  
29 was ich nicht weiß ist wie (.)  
30 keine ahnung  
31 warum auch immer wieder das triebwerk ausfällt  
32 und die klimaanlage  
33 und dann dann stehen wir mitten in der pampa  
34 und kommen nicht vom fleck  
35 und ich sitze da und habe ein wichtiges äh termin  
36 den ich (.) einhalten muss  
37 und DIESE zeit kann ich NICHT einberechnen  
38 JEDOCH die zeit im check-in ist mir bewusst

Transkriptausschnitt 2 bildet einen Auszug aus der zweiten Runde des Rollenspiels ab, in dem Schülerin 4 Peter D. verkörpert, der als Geschäftsführer einer großen Firma ebenfalls beruflich reisen muss, jedoch die Zugfahrt gerne zum Arbeiten nützt und somit Flugverbotsbefürworter ist. Schülerin 4 (Peter D.) diskutiert hier primär mit Christian L., der als Lehrer in London tätig ist und Kurzstreckenflüge braucht, um seine Familie in der Heimat regelmäßig zu besuchen. Sie verweist in dieser Gesprächssequenz in ihrer Rolle immer wieder auf die höhere nutzbare Zeit im Zug (vgl. Z. 01; 21; 31). Auch hier finden sich bereits mündlich konzessive Sprachhandlungen: In Zeile 20 stimmt sie Christian L. dahingehend zu, dass das Reisen mit Flügen schneller ist. Anschließend entkräftet sie dieses Argument jedoch zum einen damit, dass man die Zeit beim Zugfahren sinnvoller nützen kann (vgl. Z. 21). Zum anderen meint sie in Z. 26 vermutlich *Differenz* statt *Tendenz* und möchte damit aufzeigen, dass die zeitliche Dauer zwischen Flugzeug und Zug sich auf Kurzstrecken gar nicht so sehr unterscheidet, wie von Christian L. behauptet. Auch diese Information – wenn auch kein direkter Verweis vorliegt – wurde vermutlich durch die Informationsgrafik der Deutschen Bahn gewonnen (vgl. Informationsblatt Kap. 6.3).

**Transkriptausschnitt 2 (Rollenspiel Runde 2, Peter D. (A)/Antonia G. (B)/Christian L. (C) Zeitargument) 13:38-14:33**

01 A: im zug des konni guat [nutzen]  
 02 B: [des] is des is jo alles schön und gut  
 03 für SIE und für SIE meine Dame  
 04 [aber]  
 05 C: [aber für uns]ist es viel besser  
 06 mit flugzeug zu fliegen  
 07 ist ja schneller  
 08 ich werde das no immer IMMER sagen  
 09 A: [ja aber]  
 10 B: [genau schneller]  
 [...]  
 17 die flugzeugesellschaft ist immer und immer besser  
 18 A: ja schon abe::r  
 19 C: =und schneller  
 20 A: sie ist schneller  
 21 aber wie gesagt man muss nur [die Zeit (--)]zu nutzen wissen]  
 22 C: [warum wollen sie] zehn stunden  
 23 im zug fahren und sitzen  
 24 wenn sie zwei stunden in ein flugzeug [verbringen können?]

25 A: [also] wenn die  
 26 tendenz so (---) so enorm wäre ja  
 25 dann würd ichs akzeptieren  
 26 aber es ist ja nit  
 27 dass der zug acht stunden länger fahrt  
 28 sondern vielleicht (-)zwoa  
 29 und zwoa überlebt man im endeffekt donn a noch  
 30 C: aber zwei stunden sind ja viel  
 31 A: Jo aber dann (.) nutz die zeit

Nach der mündlichen Diskussion ergänzt Schülerin 4 ihren Text im Posttest um folgende Argumentation bezüglich des Zeitaufwands beim Reisen mit dem Zug:

Das Reisen mit Bahn und Auto ist zu zeitaufwendig, nehmen wir das Flugzeug. Ich sage diese Behauptung ist inakzeptabel. Auch am Flughafen geht aufgrund der strengen Sicherheitskontrollen und langen Schlangen beim Check-In viel kostbare Zeit verloren. So ist die vorher genannte Aussage schlicht und einfach falsch. Andersrum kann diese am Flughafen verlorene Zeit man beim Verkehren mit der Bahn sinnvoll nutzen. Abgesehen davon, dass sich die Fahrt gut anbietet um sich mal etwas zu entspannen und oder ein Buch zu lesen, sind die Wagons auch optimal fürs Arbeiten ausgestattet. Man hat genügend Platz, um sich ausbreiten zu können, Steckdosen sind vorhanden, um den Laptop oder das Handy aufzuladen und sogar Wifi wird immer mehr zur Selbstständigkeit in Zügen. Auch ein Platz, um die Füße hoch zu lagern und eine bestmögliche angenehme Fahrt zu anbieten, ist vorhanden. (T\_S4\_Posttest)

Das hier eingeführte, wenn auch sprachlich nicht mit konventionalisierten Ausdrücken der Konzession realisierte Gegenargument findet sich eindeutig in der eigenen mündlichen Argumentation der Schülerin im Transkriptausschnitt 1 (vgl. Z. 01-09), aber auch in der Argumentation von Christian L. in Transkriptausschnitt 2 (vgl. Z. 07). Die Verbesserung im Posttest durch die Integration dieser Gegenposition kann also mit hoher Wahrscheinlichkeit auf das Rollenspiel zurückgeführt werden. Allerdings lässt sich nicht eindeutig bestimmen, ob die Argumentation aus der Contra-Rolle (vgl. Transkriptausschnitt 1) oder das Hören der Argumentation der anderen Argumentierenden (vgl. Transkriptausschnitt 2) ausschlaggebend für die Berücksichtigung der Gegenposition war.

Auch die schriftliche Argumentation für den eigenen Standpunkt ist an die mündlichen Ausführungen im Rollenspiel angelehnt. Wiederum zeigen sich sowohl Einflüsse der eigenen Argumentation der Schülerin aus der fiktiven Rolle (vgl. Transkriptausschnitt 2, Z. 21 & Argument zur höheren nutzbaren Zeit im Textausschnitt) als auch der Beiträge der DiskussionspartnerInnen. Besonders der Satz *Auch am Flughafen geht aufgrund der strengen Sicherheitskontrollen und langen Schlangen beim Check-In viel kostbare Zeit verloren* (vgl. T\_S4\_Posttest) passt zur Argumentation der Rolle Maria A. im Transkriptausschnitt 1 (vgl. Z. 18-20).

## 8 DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Die Intervention hat in der überarbeiteten Version der Meinungsrede nicht bei allen SchülerInnen zu der in der ersten Hypothese formulierten und durch den Forschungsstand angenommenen Verbesserung geführt: Sechs von zehn SchülerInnen (T\_S1, T\_S3, T\_S5, T\_S6, T\_S7, T\_S10) gelang es nicht, die konzessive Argumentationsstruktur zu optimieren. Fünf von zehn SchülerInnen (T\_S1, T\_S3, T\_S4, T\_S6) schafften es nicht, im Posttest zumindest ein Argument hervorzubringen, in dem formal wie funktional korrekt konzediert wird (Argumentgruppe 4). Die höchste Argumentgruppe 4 konnte jedoch im Posttest tatsächlich insgesamt häufiger erreicht werden als im Prätest (Hypothese 2). Zu beachten ist allerdings, dass sich bei SchülerInnen, die schon im Prätest Argumentgruppe 4 erreichten (T\_S7; T\_S10), im Posttest kein häufigeres Vorkommen der Argumentgruppe 4 zeigte.

Bei vier SchülerInnen (T\_S2, T\_S4, T\_S8, T\_S9) wiesen die Texte im Posttest eine positiv veränderte konzessive Argumentstruktur auf und erreichten damit eine höhere Argumentgruppe. Dieser Befund spricht für die in der Hypothese formulierte Annahme, dass sich Rollenspiele positiv auf die Fähigkeit des Konzedierens auswirken (vgl. Kap. 5.1). Auch wenn diese Annahme in der vorliegenden Arbeit nicht quantitativ bestätigt wird, kann vermutet werden, dass insbesondere die qualitativen Veränderungen, die auf dem Überarbeitungsszenario a) basieren, mit dem Rollenspiel in Verbindung stehen. Das Hinzufügen neuer Argumente bzw. Gegenargumente wäre auf die veränderte Perspektive auf den diskutierten Sachverhalt zurückführbar. Dies gilt vor allem bei den Argumenten, die nicht direkt der Lebenswelt der SchülerInnen zu entsprechen scheinen und die auf die Sichtweise bestimmter Rollen schließen lassen (vgl. T\_S2\_Posttest). Dafür spricht auch die exemplarische Analyse der mündlichen Interaktion im Rollenspiel in Kap. 7.3. Diese ist zwar nicht repräsentativ, verdeutlicht aber das Potential der mündlichen Argumentation aus verschiedenen Rollen für die Förderung des Konzedierens in schriftlichen Argumentationen. Die Beteiligten in dieser Sequenz schafften es im Rollenspiel sehr gut, ihre eigene Lebenswelt zu verlassen und die Perspektive anderer Personen auf den Sachverhalt einzunehmen. Es gelingt ihnen so, sowohl Pro- als auch Contra-Argumente zu generieren, die tatsächlich Einzug in die schriftlichen Texte finden. Zudem lassen sich schon in der mündlichen Argumentation konzessive Sprachhandlungen erkennen (vgl. Transkriptausschnitte), was auch die Vorzüge eines *dialogical approach* (vgl. Kap. 4.4) im Allgemeinen unterstreicht.

Fraglich bleibt aber, inwieweit Verbesserungen von Gruppe 2a zu 4 durch das Ergänzen von Textprozedurausdrücken, die sich in der Untersuchung nur einmal zeigte (vgl. T\_S9), mit dem Rollenspiel zusammenhängen. Das Miteinbeziehen unterschiedlicher Positionen auf die

Debatte könnte Schülerin 9 bewusst gemacht haben, dass die Integration kontroverser Standpunkte auch auf formaler Ebene explizit gekennzeichnet werden muss. Betrachtet man die Befunde zum Einfluss der Perspektivenübernahme auf die allgemeine Adressatenorientierung (vgl. Becker-Mrotzek [u.a.] 2014) wäre dies durchaus denkbar. Da die im Rahmen dieser Arbeit analysierten Sequenzen der Diskussionen im Zuge des Rollenspiels eher konzeptionell mündlich erschienen, ist es zumindest weniger wahrscheinlich, dass domänenspezifische konzessive Prozedurausdrücke beim mündlichen Meinungs austausch gehört und dann in genau dieser Form in den Text integriert wurden. So kann auf die Audiotranskripte in Kap. 7.3 verwiesen werden, in denen deutlich wird, dass in den Gesprächen mündlich anmutende Prozedurausdrücke der Konzession dominieren (vgl. *das ist ja alles schön und gut - aber; ja schon - aber*). Außerdem können die Befunde von Schmölzer-Eibinger, Grundler und Rezat (2020) herangezogen werden, die untersuchten, inwieweit sich Positionierungsprozeduren in mündlichen und schriftlichen Argumentationen unterscheiden. Es konnte gezeigt werden, dass beim mündlichen Argumentieren nicht zwingend auf oberflächensprachliche Prozedurausdrücke zurückgegriffen wird, um die Positionierung sprachlich zu vollziehen. Die sprachliche Handlung kann im Gespräch auch durch genuin mündliche Prozeduren (z.B. zustimmende oder ablehnenden Kommentare) sowie nonverbale Kommunikationsmittel (z.B. zustimmendes Nicken) ausgedrückt werden. (Vgl. Grundler/Rezat/ Schmölzer-Eibinger 2020: 117-118)

Auch wenn die Geschlechterverteilung in der getesteten Klasse nicht repräsentativ ist, zeigt sich, dass die qualitativen Verbesserungen nach dem Rollenspiel ausschließlich bei Schreiberinnen festgestellt werden konnten. Dies ist hinsichtlich der Befunde von Wright (2006), interessant, der wie in Kap. 4.3 beschrieben, in seiner Studie bei Mädchen schon im Prätest eine höher ausgeprägte Fähigkeit zur Perspektivenübernahme nachweisen konnte und daraus schloss, dass diese sich intensiver auf Rollenspielaktivitäten einlassen. Möglicherweise war auch in der getesteten Klasse die Bereitschaft der Mädchen die Rollen anzunehmen, höher, was einen Einfluss auf die Ergebnisse gehabt haben könnte. Die festgestellten Geschlechterunterschiede decken sich außerdem mit den Ergebnissen der Auswertung von Wagner (1999), die ebenfalls zeigen, dass Mädchen von einer Rollenspiel-Intervention stärker profitierten als Buben (vgl. Kap. 4.4).

Im Folgenden sollen fünf Faktoren diskutiert werden, die für die fehlende qualitative Verbesserung bei sechs der zehn ProbandInnen verantwortlich sein könnten. Vier der angeführten Faktoren beziehen sich dabei auf das Design der Untersuchung, ein Faktor ist eher allgemeiner Natur.

1. Dauer bzw. Häufigkeit der Intervention: Im hier vorgestellten Unterrichtsmodell fand eine einmalige zweistündige Intervention mit Rollenspiel statt, auf die die SchülerInnen vorher

nicht speziell vorbereitet wurden. Auch wenn die Idee dieser Arbeit darauf basiert, dass Perspektivenübernahme als durch situative Faktoren aktivierte, momentane Fähigkeit aufgefasst wird, gilt dies nicht als gesicherte Tatsache. Es könnte sein, dass es sich auch um ein zeitlich stabiles Persönlichkeitsmerkmal handelt, das durch ein kurzes Rollenspiel kaum beeinflussbar wäre (vgl. Kap. 3.3.2). Auch die empirischen Forschungsergebnisse zum Zusammenhang zwischen Rollenspielen und Perspektivenübernahme lassen darauf schließen, dass die für dieses Modell gewählte Interventionsdauer bei Rollenspielen zu kurz ist, um eine signifikante Verbesserung der Perspektivenübernahmefähigkeit zu erzielen. In den Studien, die in Kap. 4.3 erläutert wurden, fand das entsprechende Rollenspieltraining regelmäßig und über einen längeren Zeitraum hinweg statt. Ergebnisse der Studie von Wright (2006), in der sich die Anzahl des Rollenspieltrainings in den verschiedenen Bedingungen unterschied, lassen explizit darauf schließen, dass positive Effekte sich erst nach mehrmaliger Exposition zeigen (vgl. Wright 2006: 57).

Auch die Beobachtungen im Rollenspiel des Unterrichtsmodells (vgl. Kap. 7.1) deuten darauf hin, dass die SchülerInnen sich erst an das Format gewöhnen müssen, bevor sie richtig in die Rollen finden. Einer Klasse, die im Unterricht sehr oft mit der Methode Rollenspiel konfrontiert ist, wird es vermutlich leichter fallen, sich sofort in neue Rollen einzufinden. Dies sollte bei der Planung zukünftiger Untersuchungen mit Rollenspielen auf jeden Fall berücksichtigt werden.

2. Komplexität des Materials: Wie schon in Kap. 6.3 erläutert, kann materialgestütztes Schreiben Schwierigkeiten für Schreibende bergen, da diese abgestimmt auf ihr Schreibziel die wesentlichen Informationen für ihren Text herausfiltern und angemessen einsetzen müssen. Auch wenn sich über alle Texte hinweg erkennen lässt, dass zumindest oberflächlich auf das Informationsblatt zurückgegriffen wurde (vorrangig auf die Grafik der Deutschen Bahn und des IFEU), wurde die Information nur im *Zeit-Argument* zur Einräumung und Entkräftung eines gegnerischen Standpunkts verwendet. Es könnte sein, dass der Mangel an qualitativen Verbesserungen nicht (nur) auf die zu geringere Ausprägung der Perspektivenübernahmefähigkeit, sondern auch auf die Unzulänglichkeit der SchülerInnen im Umgang mit dem Informationsmaterial zurückzuführen ist. Zwar findet sich beispielsweise in acht von zehn Texten *das Treibhausgas-Argument*, jedoch weist es in keinem der Texte eine konzessive Struktur auf (vgl. Analyse auf S. 59, T\_S4\_Posttest). Obwohl sich die Information, dass auch Züge – abhängig von ihrem Antrieb – nicht uneingeschränkt umweltfreundlich sind (vgl. Informationsblatt im Anhang), zur Einführung und anschließenden Entkräftung eines gegnerischen Arguments sehr gut geeignet hätte, bleibt sie in allen zehn Texten unerwähnt. Dies lässt vermuten, dass die Schreibenden es nicht schafften, die zur Verfügung gestellten Informationen ausreichend zu nutzen,

um gegnerische Argumente zu untermauern. Beobachtungen während der Vorbereitungsphase auf das Rollenspiel stützen die Annahme, dass die Selektion von Information für eine überzeugende Argumentation schwierig war. Es kam zu vielen Rückfragen bezüglich der Grafiken, denen die für die Rolle wichtigen Daten nicht entnommen werden konnten. Insbesondere die Zusatzinformationen von *Daniel/Daniela B.* und *Antonio/Antonia G.* (vgl. Rollenkarten im Anhang) bereiteten Probleme. Auffallend ist auch hier, dass die meisten SchülerInnen sich insgesamt für ein Flugverbot aussprachen und die beiden Rollen einen dazu kontroversen Standpunkt vertreten. Es könnte also einerseits sein, dass das Material generell zu komplex war und/oder, dass diese Klasse mit dem materialgestützten Schreiben im Allgemeinen nicht ausreichend vertraut war. Andererseits könnte die Ursache auch darin liegen, dass das Eruiere von Information zur Stärkung der eigenen Argumente leichter fällt als das Erkennen relevanter Fakten zur Bekräftigung gegnerischer Positionen.

3. Konzeption des Posttests: In der Testung wurde der Posttest so angelegt, dass kein neuer Text zu einem anderen Thema verfasst, sondern der Text aus dem Prätest überarbeitet werden musste. Die Schreibenden bekamen lediglich den Hinweis, sich dabei besonders auf die Argumentation und ihre Überzeugungskraft zu konzentrieren. Es stellt sich nun die Frage, inwieweit 1) das gewählte Textrevisions-Design eine zusätzliche Herausforderung für die SchülerInnen darstellte und ob sich 2) qualitative Verbesserungen nicht eher bei der Produktion eines vollkommen neuen Textes gezeigt hätten. Die in Kap. 7.2.3 bereits angesprochenen vorwiegend oberflächlichen Überarbeitungen der SchülerInnen und auch die fehlenden Verbesserungen von Argumenten in Gruppe 3, bei denen inhaltliche Lücken für eine erfolgreiche Revision erkannt werden sollten, machen zumindest These 1) plausibel. Zweifellos ist das Überarbeiten eines Textes als kognitiv anspruchsvolle Leistung zu beurteilen (vgl. Beal 1996; McCutchen 1996), was sich anhand des folgenden Modells von Flower et al. (1986) veranschaulichen lässt:

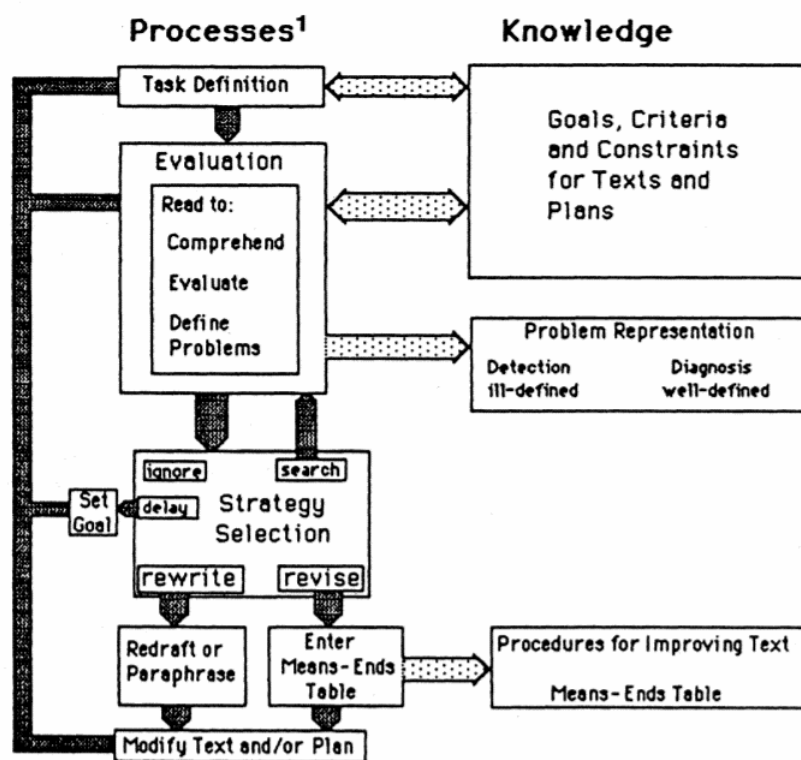


Abb. 14: Kognitive Prozesse bei der Textrevison (Flower [u.a.] 1986: 24)

Der Revisionsprozess ist ein komplexer Vorgang: Schreibende müssen nicht nur erkennen, an welchen Stellen ihr Text Überarbeitungspotential aufweist, sondern auch darauf abgestimmte Überarbeitungsstrategien auswählen und anwenden (vgl. Flower [u.a.] 1986: 19). Wie Jost (2017: 177) betont, kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich Revisionskompetenz automatisch mit der Schreiberfahrung herausbildet, weswegen explizite didaktische Fördermaßnahmen sinnvoll erscheinen.

Bei der Durchführung des Unterrichtsmodells wurde allerdings vorausgesetzt, dass die SchülerInnen in dieser Altersgruppe ausreichend Erfahrung im Überarbeiten eigener Texte haben, um diese Aufgabe selbstständig lösen zu können. Auch wenn die Klasse eigenen Angaben zufolge bereits Texte revidiert hat, wurde nicht erhoben, inwieweit die Vermittlung von Überarbeitungsstrategien im Regelunterricht stattgefunden hatte. Speziell für DaZ-Lernende müsste dies bei einer möglichen erneuten Durchführung des Modells berücksichtigt werden. Generell kann davon ausgegangen werden, dass das Verfassen eines Textes in der Zweitsprache die kognitiven und sprachlichen Ressourcen der Schreibenden auf besondere Weise fordert: Der Schreibprozess in der L2 ist durch eine „höhere Belastung der begrenzten kognitiven Ressourcen“ (Petersen 2014: 41) der LernerInnen gekennzeichnet, was es für sie schwierig macht, die Inhalte ihrer Gedanken sprachlich zu realisieren (vgl. ebda). In Bezug auf die Revision fallen im L2-Bereich eine Dominanz der Korrektur auf formaler Ebene im Vergleich zu inhaltlichen Fehlern sowie eine allgemein eher rekursive Überarbeitungshaltung auf (vgl. Kietlinska, zit.



nach Marx 2017: 145) Auch wenn sich in der Untersuchung nur ein Schüler mit Deutsch als Zweitsprache befand, zeigte sich an seiner Überarbeitung recht deutlich, dass lediglich lokal an der Wort- bzw. Satzebene revidiert, nicht aber tiefgehend in die Makrostruktur des Textes eingegriffen wurde. Es erscheint plausibel, dass die ihm zur Verfügung stehenden kognitiven Ressourcen durch diese lokale Überarbeitung bereits ausgereizt waren und keine tiefgehende Optimierung der Argumentstruktur zugelassen haben. Dementsprechend wäre es sinnvoll, vor der Überarbeitung selbst sicherzustellen, dass die SchülerInnen über ausreichende Revisionsstrategien verfügen oder zur Förderung der Konzession ein Untersuchungsdesign zu wählen, bei dem im Posttest ein vollkommen neuer Text verfasst wird.

4. Alter der SchülerInnen/zu hohes Ausgangsniveau: In allen empirischen Arbeiten zum Zusammenhang zwischen Rollenspielen und Perspektivenübernahme, die in Kap. 4.3 beschrieben werden, sind die ProbandInnen deutlich jünger als die SchülerInnen bei der Testung des hier konzipierten Unterrichtsmodells. In einer Studie von Marsh, Serafica und Barenboim (1980) konnte nach einer Intervention mit Rollenspieltraining bei 14-jährigen Jugendlichen keine signifikante Verbesserung der sozialen und affektiven Perspektivenübernahme festgestellt werden. Die AutorInnen führen dies auf die bereits im Prätest hoch ausgeprägte Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zurück (vgl. Marsh/Serafica/Barenboim 1980: 141-144).

Die SchülerInnen in der Testung des Unterrichtsmodells waren noch ein bis zwei Jahre älter als in der genannten Studie. Es wäre daher plausibel anzunehmen, dass bei ihnen möglicherweise das Ausgangsniveau der Perspektivenübernahmefähigkeit schon vor dem Rollenspiel sehr hoch war, sodass nur wenig „Luft nach oben“ gegeben war. Diese Vermutung wird auch dadurch gestützt, dass nur zwei Texte im Prätest und nur ein Text im Posttest der Textgruppe 1 zugewiesen wurden und dass schon im Prätest Texte vorliegen, die Argumentgruppe 4 erreichen (vgl. dazu auch Ergebnisse der Pilotierung in Kap. 5.5). Dies würde folglich bedeuten, dass nicht die mangelnde Perspektivenübernahme für die fehlenden konzessiven Strukturen verantwortlich wäre, sondern andere Faktoren wie das nicht Vorhandensein sprachlicher Mittel zur Ausführung der Konzession (vgl. Einflussfaktor 5). Trifft diese Annahme zu, wäre es sinnvoll, das verwendete Unterrichtsmodell bei jüngeren SchülerInnen einzusetzen. Eventuell wäre es möglich, die Förderung der Konzession (zumindest auf funktionaler Ebene) mit Hilfe eines Rollenspiels schon in der Sekundarstufe I anzubahnen.

5. Mangelnde sprachliche Realisierungsmittel/Fehlende Bewusstheit über rhetorische Wirkung: Der Ausgangspunkt für die Entwicklung des hier vorgestellten Unterrichtsmodells ist zwar die Annahme, dass die Perspektivenübernahme ein wesentlicher Faktor für das Argumentieren (vgl. Kap. 3.4) und insbesondere für das Konzedieren ist, worüber in der aktuellen For-

sung auch Konsens herrscht (vgl. Petersen 2013: 70; Rezat 2011: 50). Dennoch ist nicht genau abschätzbar, inwieweit auch fehlende sprachliche Mittel und nicht nur kognitive Defizite verantwortlich für die Herausforderung bei der Realisierung der Konzession sind. So konnten beispielsweise Augst et al. (2007: 205) sowie Rezat (2011: 57-58) zeigen, dass schon Grundschul Kinder in der Lage sind, Gegenargumente zu generieren. Bereits in diesem Alter scheint es zu gelingen, sich in die Perspektive einer Person mit oppositionellem Standpunkt hineinzuversetzen. Auf sprachlicher Ebene haben diese jüngeren Schreibenden jedoch noch Probleme, die Sprachhandlung auszuführen. Rezat (2011: 58) führt an dieser Stelle den Terminus *prä-konzessiv* ein, den sie wie folgt beschreibt: „In den Texten wird in der Regel der Gegenstandspunkt eingeräumt [...], aber es werden meistens keine Gegenargumente, die dem Gegenstandspunkt zuzuordnen sind, eingeräumt und sprachlich entsprechend markiert“.

Erstens kommen demnach Probleme bei der sprachlichen Umsetzung als Ursache für spärlich vorhandene konzessive Argumentationsstrukturen in Frage. Dies deckt sich mit Befunden der hier vorgestellten Testung, bei der auf formaler Ebene Verbesserungsbedarf festgestellt wurde, während auf funktionaler Ebene sehr wohl konzessiv wurde (Textgruppe 1 nur in zwei Texten im Prä- und in nur einem Text im Posttest). Die Argumentgruppe 2a zeigte sich im Prätest zehn und im Posttest acht Mal und war damit zu beiden Testzeitpunkten die Kategorie, in die die Mehrheit der Argumente fielen.

Zweitens weist Leitaõ (2003) auf die fehlende Bewusstheit über das Potential des Konzessivens als rhetorische Strategie hin: Schreibende erkennen häufig nicht, dass die Integration von Gegenargumenten die Argumentation für den eigenen Standpunkt stärken kann. In ihrer Untersuchung zur Bewertung konzessiver Elemente in argumentativen Texten wurde die Eingliederung von Gegenargumenten von Studierenden sogar als negativ für die Qualität der Argumentation eingeschätzt. Die Hälfte der ProbandInnen gab an, sie würde zu einer Reduktion der Überzeugungskraft des eigenen Standpunkts führen. (Vgl. Leitaõ 2003: 298) Die Befunde aus dem Analyseteil dieser Arbeit lassen zwar erkennen, dass die Mehrheit der SchülerInnen verstanden zu haben scheint, dass die Integration von Gegenargumenten als Überzeugungsstrategie genutzt werden kann (vgl. geringes Auftreten der Textgruppe 1). Trotzdem deuten die Ergebnisse von Leitaõ und Rezat darauf hin, dass eine Intervention gewinnbringend sein könnte, die die Sprachhandlung der Konzession gezielter vermittelt, indem sie ihre Wirkung und die Koppelung an mögliche Textprozedurausdrücke explizit hervorhebt.

Insgesamt kann resümiert werden, dass das Unterrichtsmodell mit Rollenspiel das Potential hat, durch das Miteinbeziehen unterschiedlicher Perspektiven, Gegenargumente besser in die eigene Argumentation zu integrieren. Dies zeigt sich durch die Anwendung des Überarbei-

tungsszenarios a), bei dem neue (gegnerische) Argumente hinzugefügt werden, die eine konzessive Struktur ermöglichen (vgl. T\_S2, T\_S4, T\_S8). Allerdings konnte dies nicht bei allen SchülerInnen erreicht werden, was mit der Dauer/Häufigkeit der Intervention, der Komplexität des Materials oder auch mit dem Design im Posttest zusammenhängen könnte. Jedoch deuten vor allem die Häufigkeit des Vorkommens der Argumentgruppe 2a und die fehlende Verbesserung in diesem Bereich durch die Intervention (nur T\_S9 erzielte eine Verbesserung durch die formale Umgestaltung des Arguments) darauf hin, dass nicht (nur) die fehlende Perspektivenübernahmefähigkeit, sondern mangelndes Wissen um die Texthandlung des Konzedierens auf formaler Ebene für die Schwierigkeiten beim Konzedieren in diesem Alter verantwortlich sein könnten. Auch die Tatsache, dass sowohl bei der Pilotierung als auch bei der Testung nur wenig bis gar keine Texte der ersten Textgruppe zuzuordnen waren, stützt diese Schlussfolgerung.

Allerdings muss davon Abstand genommen werden, allgemeingültige Schlüsse in Bezug auf die Wirksamkeit des Modells zu ziehen. Zum einen ist die im Rahmen dieser Arbeit untersuchte Stichprobe zu klein und vor allem zu homogen, um Aussagen über die Fördereffekte bei ein- und mehrsprachigen SchülerInnen tätigen zu können. Auch deswegen erfolgte die Auswertung rein deskriptiv, mit dem vorliegenden Datenmaterial erscheint eine statistische Auswertung nicht zielführend. Zum anderen entspricht das in dieser Arbeit zur Anwendung gekommene Setting einem Untersuchungsdesign ohne Kontrollgruppe. Die Zuteilung in die einzelnen Argumentgruppen war außerdem nicht immer eindeutig durchzuführen (vor allem bei Argumentgruppe 3 und 4), weswegen es sich hier um explorative Beobachtungen handelt, die weiterer Untersuchung bedürfen (vgl. Petersen 2013: 74). Zudem wurden die Vorannahmen über den Einfluss von Rollenspielen auf die Perspektivenübernahme und von Perspektivenübernahme auf das Konzedieren nicht explizit überprüft. Auch wenn somit nicht mit Sicherheit davon ausgegangen werden kann, dass das hier eingesetzte Rollenspiel tatsächlich zu einer höheren Ausprägung der Perspektivenübernahme geführt hat, legen sowohl die Verbesserung der vier SchülerInnen als auch einzelne Argumente in den SchülerInnen-Texten und exemplarischen Audioanalysen nahe, dass die jugendliche Perspektive verlassen und die Sicht der Rolle auf das Problem eingenommen wurde (vgl. T\_S2\_Posttest).

## **9 FAZIT & AUSBLICK**

Die Fähigkeit zu konzedieren, ist wesentlich für die Produktion überzeugender schriftlicher Argumentationen (vgl. Leitaõ 2003; Pout/Golder 2002). Trotzdem haben SchülerInnen in der Sekundarstufe II (und, wie Forschungsarbeiten von Jechle 1992 und Augst/Faigl 1986 vermu-

ten lassen, weit darüber hinaus) Schwierigkeiten dabei, Gegenargumente in funktional und formal angemessener Form einzuräumen und zu entkräften. Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ist dabei mit hoher Wahrscheinlichkeit ein entscheidender, wohl aber nicht der einzige Einflussfaktor: Die vorliegende Studie zeigt, dass einige SchülerInnen-Texte zwar auf funktionaler Ebene den Versuch erkennen lassen, Gegenargumente zu berücksichtigen und zu integrieren, die Koppelung der sprachlichen Handlung mit entsprechenden Textprozedurausdrücken gelingt jedoch häufig noch nicht (vgl. Diskussion Kap. 8).

Gestützt durch die empirischen Befunde von Connolly und Doyle (1984) oder Wright (2006) wurde Rollenspielen in dieser Arbeit ein grundsätzliches Förderpotential in Bezug auf die Perspektivenübernahme zugesprochen, weshalb sie als Intervention für das Unterrichtsmodell gewählt wurden. Dieses angenommene Potential ist in der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Testung – zumindest bei einzelnen SchülerInnen – auch erkennbar (vgl. Kap. 8). Allerdings sollte bei der Konzeption von Fördermaßnahmen zur Integration konzessiver Elemente auf Basis der Förderung der Perspektivenübernahme in zukünftigen Untersuchungen auf entsprechende Messinstrumente zur Operationalisierung dieser kognitiven Fähigkeit bei Jugendlichen und Erwachsenen zurückgegriffen werden. Dass diese noch nicht in idealer Form bestehen, betont auch Schmitt (2011: 82), der mit seinem Testapparat auf Basis von Reaktionszeitmessungen aber zumindest einen wesentlichen Schritt bei der Erforschung dieses Konstrukts setzt (vgl. ebda: 84). Nimmt man die hier diskutierte Forschungsfrage wieder auf, sollte demnach auf jeden Fall die Ausprägung der Perspektivenübernahmefähigkeit vor und nach dem Rollenspiel erhoben werden.

Weiters muss hinterfragt werden, inwieweit Veränderungen am Design sinnvoll wären. Zum einen sollte hier die Häufigkeit bzw. die Dauer der Intervention, das Alter der ProbandInnen und auch das Posttest-Design überdacht werden. Möglicherweise kann das Überarbeitungssetting auch einfach leicht adaptiert werden. Um tatsächliche Effekte der Intervention ausmachen zu können, muss eine quantitative Auswertung einer größeren Stichprobe vorgenommen werden, die auch mehr mehrsprachige ProbandInnen und SchülerInnen aus unterschiedlichen Schulstufen miteinschließt. Dies könnte auch zur genaueren Klärung der positiven Ergebnisse aus der Pilotierung beitragen. Auch der zu vermutende Geschlechterunterschied könnte sich durch eine größere und ausgeglichene Stichprobe bestätigen.

Interessante Erkenntnisse ließen sich auch von einer detaillierten Auswertung der mündlichen Argumentation im Rollenspiel im Vergleich zu den verfassten Texten erwarten – im Rahmen dieser Arbeit war diese nur explorativ möglich. Hier könnte geklärt werden, ob die SchülerInnen ihre neu hinzugefügten Argumente im Posttest aus der Sicht der Rolle bilden, die sie selbst im Rollenspiel verkörpert haben oder ob sie diese in der Diskussion von den Beiträgen

anderer Rollen ableiten. Zudem könnte der Frage nachgegangen werden, ob mündlich mehr Argumente unterschiedlicher Positionen generiert wurden, als in den schriftlichen Texten im Posttest identifiziert werden konnten (vgl. Kap. 7.2.3). Auch der Einfluss der Rollenrotation sollte (z.B. mittels Kontrollgruppe) explizit erforscht werden.

Auf Basis der hier durchgeführten Analyse kann angenommen werden, dass didaktische Interventionen, die kognitive Ressourcen der Schreibenden wie die Perspektivenübernahme fokussieren, durchaus ihre Berechtigung haben und weiterer Untersuchung in größer angelegten Forschungsprojekten bedürfen. Trotzdem sollten Interventionen, die die Konzession auf sprachlicher Ebene expliziter vermitteln bzw. SchülerInnen ihre Wirkung als rhetorische Strategie begreifen lassen, nicht vernachlässigt werden. Das Potential des hier konzipierten Unterrichtsmodells liegt aber vor allem auch in der unmittelbaren Verwertbarkeit des didaktischen Materials im Unterricht, das auf Grundlage wissenschaftlich fundierter Überlegungen erstellt wurde.

## IV. LITERATURVERZEICHNIS

- Abraham, Ulf/Baurmann, Jürgen/Feilke, Helmuth** (2015): Materialgestütztes Schreiben. In: Praxis Deutsch 42, H. 251, S. 4-11.
- Antos, Gerd** (1982): Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache. Tübingen: Niemeyer (= Germanistische Linguistik 39).
- Augst, Gerhard/Faigel, Peter** (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren. Frankfurt am Main: Peter Lang (= Theorie und Vermittlung der Sprache 5).
- Augst, Gerhard** [u.a.] (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt am Main: Peter Lang (= Theorie und Vermittlung der Sprache 48).
- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael** (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke (= Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik Reihe A 7), S. 191-211.
- Barth-Weingarten, Dagmar** (2003): Concession in spoken English. On the realization of a discourse-pragmatic relation. Tübingen: Narr (= Language in Performance 28).
- Beal, Carole** (1996): The Role of Comprehension Monitoring in Children's Revision. In: Educational Psychology Review 8, H. 3, S. 219-238.
- Becker, Georg** (2008): Handlungsorientierte Didaktik 2. Unterricht durchführen. 9. vollst. überarb. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz (= Beltz-Pädagogik).
- Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten** (2007): Schreibkompetenz modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hrsg.): Texte schreiben. Duisburg: Gilles & Francke (= Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik Reihe A 5), S. 7-26.

**Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid** (2011): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 3. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.

**Becker-Mrotzek, Michael** [u.a.] (2014): Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlich realisierter Teilkomponenten von Schreibkompetenz. In: Didaktik Deutsch 19, H. 37, S. 21-43.

**Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene** (1987): The Psychology of Written Composition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates (=The Psychology of Education and Instruction).

**Borke, Helene** (1971): Interpersonal Perception of Young Children. Egocentrism or Empathy? In: Developmental Psychology 5, H. 2, S. 263-269.

**Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens** (2016): Textsortenkatalog zur SRDP in der Unterrichtssprache (Deutsch, Kroatisch, Slowenisch, Ungarisch). URL: [https://www.phst.at/fileadmin/Redakteure/Dokumente/Zulassungsverfahren/Studienberechtigungspruefung/161021\\_bifie\\_textsortenkatalog\\_beschreibung\\_neu\\_003\\_.pdf](https://www.phst.at/fileadmin/Redakteure/Dokumente/Zulassungsverfahren/Studienberechtigungspruefung/161021_bifie_textsortenkatalog_beschreibung_neu_003_.pdf) [14.04.2020].

**Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung** (2019): SRDP. Frühere Prüfungsaufgaben: Haupttermin 2018/19 – Deutsch (AHS/BHS/BRP). URL: [https://www.matura.gv.at/downloads?tx\\_solr%5Bfilter%5D%5B0%5D=accessebility%3A1&tx\\_solr%5Bfilter%5D%5B1%5D=subject%3A%2FUnterrichtssprache%2F&tx\\_solr%5Bfilter%5D%5B2%5D=documentType%3A%2FFr%3%BChere+Pr%3%BCfungsaufgaben%2F&tx\\_solr%5Bfilter%5D%5B3%5D=documentType%3A%2FFr%3%BChere+Pr%3%BCfungsaufgaben%2FKlausuren%2F&tx\\_solr%5Bfilter%5D%5B4%5D=schoolType%3AAHS&tx\\_solr%5Bfilter%5D%5B5%5D=year%3A2018%2F19](https://www.matura.gv.at/downloads?tx_solr%5Bfilter%5D%5B0%5D=accessebility%3A1&tx_solr%5Bfilter%5D%5B1%5D=subject%3A%2FUnterrichtssprache%2F&tx_solr%5Bfilter%5D%5B2%5D=documentType%3A%2FFr%3%BChere+Pr%3%BCfungsaufgaben%2F&tx_solr%5Bfilter%5D%5B3%5D=documentType%3A%2FFr%3%BChere+Pr%3%BCfungsaufgaben%2FKlausuren%2F&tx_solr%5Bfilter%5D%5B4%5D=schoolType%3AAHS&tx_solr%5Bfilter%5D%5B5%5D=year%3A2018%2F19) [01.06.2020].

**Chandler, Michael/Greenspan, Stephen** (1972): Ersatz Egocentrism. A Reply to H. Borke. In: Developmental Psychology 7, H. 2, S. 104-106.

- Chanquoy, Lucile** (2001): How to make it easier for children to revise their writing. A study of text revision from 3<sup>rd</sup> to 5<sup>th</sup> grades. In: *British Journal of Educational Psychology* 71, H. 1, S. 15-41.
- Connolly, Jennifer/Doyle, Anne-Beth** (1984): Relation of Social Fantasy Play to Social Competence in Preschoolers. In: *Developmental Psychology* 20, H. 5, S. 797-806.
- Di Meola, Claudio** (1997): Der Ausdruck der Konzessivität in der deutschen Gegenwartssprache: Theorie und Beschreibung anhand eines Vergleichs mit dem Italienischen. Tübingen: Niemeyer (= Linguistische Arbeiten 372).
- Epley, Nicholas/Morewedge, Carey/Keysar, Boaz** (2004): Perspective taking in children and adults. Equivalent egocentrism but differential correction. In: *Journal of Experimental Social Psychology* 40, H. 6, S. 760-768.
- Ehrhardt, Claus/Heringer, Hans Jürgen** (2011): *Pragmatik*. Paderborn: Fink (= LIBAC UTB Sprachwissenschaft 3480).
- Feilke, Helmuth** (2003): Textroutine, Textsemantik und sprachliches Wissen. In: Linke, Angelika (Hrsg.): *Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis*. Tübingen: Niemeyer (= Germanistische Linguistik 245), S. 209-231.
- Feilke, Helmuth** (2010a): Aller guten Dinge sind drei. Überlegungen zu Textroutinen und literalen Prozeduren. In: Bons, Iris/Gloning, Thomas/Kaltwasser, Dennis (Hrsg.): *Fest-Platte für Gerd Fritz*. Gießen. Erstellt am 17.05.2010. URL: [http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke\\_2010\\_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf](http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf) [27.07.2019].
- Feilke, Helmuth** (2010b): Kontexte und Kompetenzen – am Beispiel schriftlichen Argumentierens. In: Klotz, Peter/Portmann-Tselikas, Paul/Weidacher, Georg (Hrsg.): *Kontexte und Texte. Soziokulturelle Konstellationen literalen Handelns*. Tübingen: Narr (= Europäische Studien zur Textlinguistik 8), S. 147-167.



**Feilke**, Helmuth (2010c): Schriftliches Argumentieren zwischen Nähe und Distanz – am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Vilmos, Ágel (Hrsg.): Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung. Berlin [u.a.]: De Gruyter (= Linguistik – Impulse und Tendenzen 35), S. 209-231.

**Feilke**, Helmuth (2012): Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik eines Forschungsfeldes. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hrsg.): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt am Main: Peter Lang (= forum Angewandte Linguistik 52), S. 1-33.

**Feilke**, Helmuth (2013): Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In: Becker-Mrotzek [u.a.] (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann (= Fachdidaktische Forschungen 3), S. 113-131.

**Feilke**, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Feilke, Helmuth/Bachmann, Thomas (Hrsg.): Werkzeuge des Schreibens. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 11-35.

**Feilke**, Helmuth (2015): Text und Lernen – Perspektivenwechsel in der Schreibforschung. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine/ Thürmann, Eike (Hrsg.): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster/New York: Waxmann (= Fachdidaktische Forschungen 8), S. 47-73.

**Feilke**, Helmuth/**Bachmann**, Thomas (2014): Werkzeuge des Schreibens – Zur Einleitung. In: Feilke, Helmuth/Bachmann, Thomas (Hrsg.): Werkzeuge des Schreibens. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 7-11.

**Feilke**, Helmuth/**Tophinke**, Doris (2017): Materialgestützt Argumentieren. In: Praxis Deutsch 44, H. 262, S. 4-13.

**Flavell**, John [u.a.] (1968): The development of role-taking and communication skills in children. New York: Wiley.

- Flower**, Linda [u.a.] (1986): Detection, Diagnosis, and the Strategies of Revision. In: *College Composition and Communication* 37, H. 1, S. 16-55.
- Grabowski**, Joachim [u.a.] (2018): Teaching perspective taking and coherence generation to improve cross-genre writing skills in secondary grades: A detailed explanation of an intervention. In: *Journal of Writing Research* 10, H. 2, S. 331-356.
- Grote**, Brigitte/**Lenke**, Nils/**Stede**, Manfred (1997): Ma(r)king Concessions in English and German. In: *Discourse Processes* 24, H. 1, 87-117.
- Grundler**, Elke/**Rezat**, Sara/**Schmölzer-Eibinger**, Sabine (2020): Positionierungen in argumentativen Gesprächen und Briefen der Schule. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 72, H. 1, S. 99-127.
- Hayes**, John (2012): Modelling und remodelling writing. In: *Written Communication* 29, S. 369–388.
- Hayes**, John/**Flower**, Linda (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, Lee/Steinberg, Erwin (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey: Erlbaum, S. 3-30.
- Hogrefe**, Jürgen/**Wimmer**, Heinz/**Perner**, Josef (1986): Ignorance vs. False Belief: A Developmental Lag in Attribution of Epistemic States. In: *Child Development* 57, H. 3, S. 567-582.
- Iannotti**, Ronald (1978): Effect of Role-Taking Experiences on Role Taking, Empathy, Altruism, and Aggression. In: *Developmental Psychology* 14, H. 2, S. 119-124.
- Jechle**, Thomas (1992): *Kommunikatives Schreiben. Prozeß und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung*. Tübingen: Narr (=ScriptOralia 41).

- Jost, Jörg** (2012): Textroutinen und Kontextualisierungshinweise. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hrsg.): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt am Main: Peter Lang (= forum Angewandte Linguistik 52), S. 195-215.
- Jost, Jörg** (2017): Prinzipien und Methoden schreibförderlicher Lernumgebungen. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff/Torsten (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster/New York: Waxmann, S. 173-187.
- Jucks, Regina/Bromme, Rainer/Runde, A.** (2003). Audience Design von Experten in der netzgestützten Kommunikation: Die Rolle von Heuristiken über das geteilte Vorwissen. In: Zeitschrift für Psychologie 211, H. 2, S. 60-74.
- Kietlinska, Kasia** (2006): Revision and ESL students. In: Hornig, Alice/Becker, Anne (Hrsg.): Revision. History, theory and practice. West Lafayette: Parlor Press, S. 63-87.
- Kluge, Norbert** (1981): Spielen und Erfahren. Der Zusammenhang von Spielerlebnis und Lernprozess. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt (= Erziehen und Unterrichten in der Schule).
- Kochan, Barbara** (1981): Einleitung. In: Kochan, Barbara (Hrsg.): Rollenspiel als Methode sozialen Lernens. Ein Reader. Königstein: Athenäum (= Erziehungswissenschaft 3162), S. 17-31.
- Kohlberg, Lawrence** (1976): Moral stages and moralization: the cognitive development approach. In: Lickona, Thomas (Hrsg.): Moral development and behavior. Theory, reaserach and social issues. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kuhn, Deanna/Shaw, Victoria/Felton, Mark** (1997): Effects of Dyadic Interaction on Argumentive Reasoning. In: Cognition and Instruction 15, H. 3, S. 287-315.
- Kuhn, Deanna/Udell, Wadiya** (2003): The Development of Argument Skills. In: Child Development 75, H. 5, S. 1245-1260.

- Leitaõ**, Selma (2003): Evaluating and Selecting Counterarguments. Studies of Children's Rhetorical Awareness. In: *Written Communication* 20, H. 3, S. 269-306.
- Lillard**, Angeline (1993): Pretend Play Skills and Child's Theory of Mind. In: *Child Development* 64, H. 2, S. 348-371.
- Lillard**, Angeline/**Kavanaugh**, Robert (2014): The Contribution of Symbolic Skills to the Development of an Explicit Theory of Mind. In: *Child Development* 85, H. 4, S. 1535-1551.
- Marsh**, Diane/**Serafica**, Felicissima/**Barenboim**, Carl (1980): Effect of Perspective-taking Training on Interpersonal Problem Solving. In: *Child Development* 51, H. 1, S. 140-145.
- Marx**, Nicole (2017): Schreibende mit nichtdeutscher Familiensprache. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff/Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster/New York: Waxmann, S. 139-153.
- McCutchen**, Deborah (1996): A Capacity Theory of Writing: Working Memory in Composition. In: *Educational Psychology Review* 8, H. 3, S. 299-325.
- McPherson Frantz**, Cynthia/**Janoff-Bulman**, Ronnie (2000): Considering Both Sides. The Limits of Perspective Taking. In: *Basic and Applied Social Psychology* 22, H. 1, S. 31-42.
- Netter**, Petra (2005): Eigenschaften. Traits. In: Weber, Hannelore/Rammsayer, Thomas (Hrsg.): *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe (= *Handbuch der Psychologie* 2), S. 231-244.
- Nitsch**, Wolfram (1994): Concessio. In: Ueding, Gert (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Band 2: Bie-Eul. Tübingen: Niemeyer, Sp. 309-311.
- O'Connor**, Margaret (1977): The Effect of Role-Taking Training on Role-Taking and Social Behaviors in Young Children. In: *Social Behavior and Personality* 5, H. 1, S.1-11.

**Petersen, Inger** (2013): Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenz bei ein- und mehrsprachigen Oberstufenschüler/-innen und Studierenden. In: Brandl, Heike [u.a.] (Hrsg.): Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund. Bielefeld: Universität Bielefeld, S. 69-79. URL: [https://pub.uni-bielefeld.de/download/2616151/2704929/Brandl\\_et\\_al.\\_Publikation\\_Mehrsprachigkeit\\_Gesamt\\_22-08-2013.pdf](https://pub.uni-bielefeld.de/download/2616151/2704929/Brandl_et_al._Publikation_Mehrsprachigkeit_Gesamt_22-08-2013.pdf) [17.01.2019].

**Petersen, Inger** (2014): Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit. Berlin: De Gruyter (= DaZ-Forschung 5).

**Piaget, Jean** (1966): Psychologie der Intelligenz. La Psychologie de l'Intelligence. 2. Aufl. Zürich: Rascher.

**Piaget, Jean/Inhelder, Bärbel** (1975): Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde. Aus dem Französischen übersetzt von Rosemarie Heipcke. Stuttgart: Klett (= Jean Piaget Gesammelte Werke Studienausgabe 6).

**Pohl, Thorsten** (2014): Schriftliches Argumentieren. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 4), S. 287-316.

**Pouit, Delphine/Golder, Caroline** (2002): Idea retrieval in argumentative text writing by 11-18 year old students. In: European Journal of Psychology and Education 17, H. 4, S. 309-320.

**Qu, Li [u.a.]** (2015): Teachers' Theory-of-mind Coaching and Children's Executive Function Predict the Training Effect of Sociodramatic Play on Children's Theory of Mind. In: Social Development 24, H. 4, S. 716-733.

**Rezat, Sara** (2007): Die Konzession als strategisches Sprachspiel. Heidelberg: Universitätsverlag Winter (= Sprache – Literatur und Geschichte 30).

**Rezat, Sara** (2009): Konzessive Konstruktionen. Ein Verfahren zur Rekonstruktion von Konzessionen. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 37, H. 3, S. 469-489.

**Rezat, Sara** (2011): Schriftliches Argumentieren. Zur Ontogenese konzessiver Argumentationskompetenz. In: Didaktik Deutsch 31, S. 50-67.

**Reznitskaya, Alina** [u.a.] (2001): Influence of Oral Discussion on Written Argument. In: Discourse Processes 32, H. 2-3, S. 155-175.

**Rotter, Daniela/Schmölzer-Eibinger, Sabine** (2015): Schreiben als Medium des Lernens in der Zweitsprache. Förderung literaler Kompetenzen im Fachunterricht durch eine Prozedurenorientierte Didaktik und Focus-on-Form. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine/Thürmann, Eike (Hrsg.): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster/New York: Waxmann (= Fachdidaktische Forschungen 8), S. 73-99.

**Schicker, Stephan** (2019): „die argumentation war etwas dürftig“ – zur Textbeurteilungskompetenz von Lernenden Eine Interventionsstudie zur Anbahnung von Textbeurteilungskompetenz in mehrsprachigen Erwerbskonstellationen. Karl-Franzens-Universität Graz, Diss.

**Schmitt, Markus** (2011): Perspektivisches Denken als Voraussetzung für adressatenorientiertes Schreiben. Pädagogische Hochschule Heidelberg, Diss.

**Schmitt, Markus/Knopp, Matthias** (2017): Prädiktoren der Schreibkompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff/Torsten (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster/New York: Waxmann, S. 239-252.

**Schmölzer-Eibinger, Sabine/ Dorner, Magdalena** (2012): Literale Handlungskompetenz als Basis des Lernens in jedem Fach. In: Paechter, Manuela [u.a.] (Hrsg.): Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz (= Pädagogik), S. 60–71.

**Schön**, Walter (1982): Rollenspiele als Unterrichtsmethode. Wien: Österreichischer Bundesverlag (= Deutsche Sprache und Literatur im Unterricht 13).

**Selman**, Robert (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Aus dem Englischen übersetzt von Cornelia von Essen/Tilmann Habermas. Frankfurt am Main: Suhrkamp (= Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit).

**Selman**, Robert/**Hsin**, Lisa/**Dionne**, Michelle (2019): An Educator's Guide to the Promotion of Social Perspective-Taking Skills and the iPad-Take A Stand Task. Harvard University. URL: [https://www.researchgate.net/publication/326541322\\_Social\\_perspective-taking\\_performance\\_Construct\\_measurement\\_and\\_relations\\_with\\_academic\\_performance\\_and\\_engagement](https://www.researchgate.net/publication/326541322_Social_perspective-taking_performance_Construct_measurement_and_relations_with_academic_performance_and_engagement) [10.04.2020].

**Shi**, Yuchen/**Matos**, Flora/**Kuhn**, Deanna (2019): Dialog as a Bridge to Argumentative Writing. In: Journal of Writing Research 11, H. 1, S. 107-129.

**Siegler**, Robert/**DeLoache**, Judy/**Eisenberg**, Nancy (2011): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. 3. Aufl. Heidelberg: Spektrum.

**Steinhoff**, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer (= Germanistische Linguistik 280).

**Steins**, Gisela/**Wicklund**, Robert (1993): Zum Konzept der Perspektivenübernahme: Ein kritischer Überblick. In: Psychologische Rundschau 44, S. 226-239.

**Steins**, Gisela (2006): Perspektivenübernahme oder Wer ist die andere Person? In: Bierhoff, Werner/Frey, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie. Göttingen [u.a.]: Hogrefe (= Handbuch der Psychologie 3), S. 471-479.

- Uppstad, Per Henning/Wagner, Åse Kari Hansen** (2006): *Approaching the Skills of Writing*. In: Neuwirth; Christine/Leijten, Mariëlle/Van Waes, Luuk (Hrsg.): *Writing and digital media*. Amsterdam [u.a.]: Elsevier (=Studies in writing 17), URL: [https://www.researchgate.net/publication/233420674\\_Approaching\\_the\\_skills\\_of\\_writing](https://www.researchgate.net/publication/233420674_Approaching_the_skills_of_writing) [20.09.2019].
- Van Ments, Morry** (1991): *Rollenspiel effektiv. Ein Leitfaden für Lehrer, Erzieher, Ausbilder und Gruppenleiter*. Aus dem Englischen übersetzt von Katja Peterssen/Wilhelm Peterssen. 2. Aufl. München: Ehrenwirt.
- Vygotsky, Lev Semenovich** (1978): *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wagner, Betty Jane** (1999): *Creating a Context for Persuasive Letter Writing*. In: Wagner, Betty Jane (Hrsg.): *Building Moral Communities Through Educational Drama*. Stamford/London: Ablex, S. 173-205.
- Weisberg, Jan** (2012): *IF Routine THEN Fluss ELSE Problem – Überlegungen zu Schreibflüssigkeit und Schreibroutine*. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hrsg.): *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt am Main: Peter Lang (= forum Angewandte Linguistik 52), S. 155-191.
- Wimmer, Heinz/Perner, Josef** (1983): *Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception*. In: *Cognition* 13, H. 1, S. 103-128.
- Wright, Peter** (2006): *Drama Education and development of self: Myth or reality?* In: *Social Psychology of Education* 9, S. 43-65.
- Wrobel, Arne** (1995): *Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion*. Tübingen: Niemeyer (= Germanistische Linguistik 158).



**Youngblade, Lise/Dunn, Judy (1995): Individual Differences in Young Children's Pretend Play with Mother and Sibling: Links to Relationships and Understanding of Other People's Feelings and Beliefs. In: Child Development 66, H. 5, S. 1472-1492.**

## **V. ABBILDUNGSVERZEICHNIS**

Abb. 1: Literale Prozeduren .....	11
Abb. 2: Vierstufige Analyse von Textprozeduren .....	14
Abb. 3: Syntaktische Kombinationsmuster zur Kodierung von Konzessionen .....	22
Abb. 4: Beispielitem Emotions-Cartoon .....	33
Abb. 5: Schreibfähigkeit .....	35
Abb. 6: Stichprobe.....	46
Abb. 7: Ablaufplan Unterrichtsmodell.....	56
Abb. 8: Aufgabenstellung .....	60
Abb. 9: Informationsblatt .....	63
Abb. 10: Beispiel Rollenspielkarte PRO .....	65
Abb. 11: Beispiel Rollenkarte CONTRA.....	65
Abb. 12: Beispiel Zusatzinformation für die einzelnen Rollen.....	66
Abb. 13: Zusatzmaterial Mario/Maria /Zusatzmaterial Antonio/Antonia.....	69
Abb. 14: Kognitive Prozesse bei der Textrevision.....	88

## **VI. TABELLENVERZEICHNIS**

Tab. 1: Zusammenhang ToM und Rollenspiel/Als-ob-Spiel .....	40
Tab. 2: Vergleich Text- bzw. Argumentgruppen Prä- und Posttest Pilotierung .....	52
Tab. 3: Vergleich Text- bzw. Argumentgruppen Prä- und Posttest Testung .....	70
Tab. 4: Argumente im Prä- und Posttest nach Häufigkeit.....	79

## **VII. ANHANG**

### **DIDAKTISCHES MATERIAL**

## **Aufgabenstellung:**

Du liest folgende Ausschreibung einer Initiative der Bundesjugendvertretung Österreich, die sich für mehr politisches Mitspracherecht für Jugendliche einsetzt. Es handelt sich um eine Rede, die bei der EU Youth Conference gehalten werden soll.

*Die politischen Entscheidungen, die heute getroffen werden, können ausschlaggebend für deine Zukunft sein! Im Zuge des Projekts „Junge Stimmen Europas“ holen wir Meinungen von Jugendlichen zu aktuell in der EU kontrovers diskutierten Themen, die insbesondere für die Zukunft der nächsten Generation eine Rolle spielen, ein. Wir wollen euch Mitspracherecht einräumen & jungen Menschen eine Stimme geben.*

*Ausgelöst durch die Klimadebatte und die Forderung nach der Reduktion von CO<sub>2</sub>-Emissionen wird über die Abschaffung von Kurzstreckenflügen innerhalb von Europa debattiert. Dieses Verbot würde alle Flüge betreffen, die auf Strecken mit einer Distanz von unter 1500 km verkehren. Dem beiliegenden Informationsblatt kannst du noch weitere Fakten entnehmen, auf die du in deiner Argumentation Bezug nehmen sollst.*

***Stelle in einer kurzen Rede deine Position zu diesem strittigen Thema dar und stütze diese durch eine überzeugende Argumentation! Die Rede soll im Rahmen der EU Youth Conference gehalten werden. Neben gleichaltrigen Interessierten werden auch politische VertreterInnen unterschiedlicher Positionen zum diskutierten Verbot anwesend sein.***

*Nütze die Chance, die Welt von morgen mitzugestalten!*

*Projektleitung „Junge Stimmen Europas“*

**Verfasse eine Meinungsrede im Ausmaß von 300 Wörtern, in der du Stellung zur Frage „Kurzstreckenflüge verbieten?“ beziehst.**

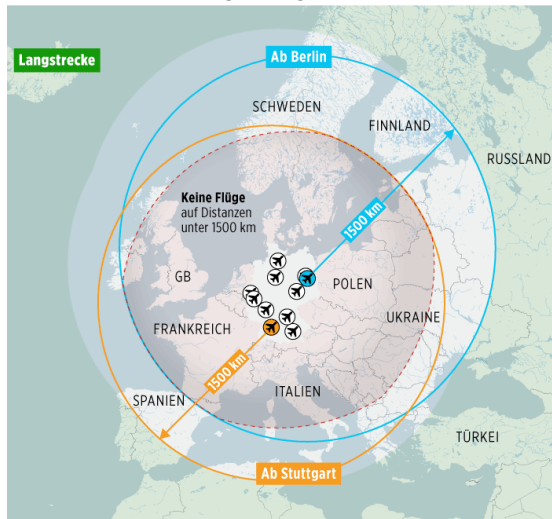
- Erläutere, welche Konsequenzen sich in Bezug auf unser Klima und unsere Reisegewohnheiten aus einem solchen Flugverbot ergeben würden.
- Begründe deine Meinung zur Sinnhaftigkeit dieses Verbotes, indem du dich auf die Daten des Informationsblattes beziehst. Beachte dabei auch mögliche Gegenpositionen.
- Fasse deine Position mit einem begründeten Appell an die ZuhörerInnen zusammen.

## Informationsblatt Verbot von Kurzstreckenflügen

Du findest hier ein paar Daten & Fakten, die für deine Meinungsbildung und anschließende Argumentation nützlich sein könnten.

### Keine Kurzstreckenflüge mehr in Deutschland?

Laut Fluggastrechte-Verordnung der EU sind Kurzstreckenflüge alle Flüge bis 1500 Kilometer



info.BILD.de | Kartenbasis: Maps4News.com/©HERE

**Kurzstrecke:** Unter Kurzstreckenflüge fallen alle Flüge mit einer Distanz, die unter 1500 km liegt. Die nebenstehende Grafik veranschaulicht, welche Flugverbindungen (ausgehend von zwei deutschen Städten) unter diese Grenze fallen und damit in Zukunft gestrichen werden würden.

Quelle: Kreder, C./Link, A./Merholz, A.: Will Brüssel die Kurzstreckenflüge wirklich verbieten? In: Bild Zeitung am 17.05.2019. URL: <https://www.bild.de/geld/wirtschaft/politik-inland/europawahl-hammer-will-uns-bruessel-die-kurzstrecke-wirklich-verbieten-61970748.bild.html>

**Zeitaufwand:** Der zeitliche Aufwand spielt beim Reisen eine große Rolle. Die Deutsche Bahn vergleicht in dieser Grafik unterschiedliche Verkehrsmittel.

Quelle: Deutsche Bahn (2017): Infografik: Von Berlin nach München. Zug, Flugzeug und Auto im Vergleich.

URL:

<https://mediathek.deutschebahn.com/marsDBEmbed/de/instance/ko.xhtml?oid=120380&rellId=1001&resultInfoTypeId=40329>

		Von Berlin nach München Zug, Flugzeug und Auto im Vergleich		
Reisezeit		<b>3:55</b> reine Fahrzeit <small>(ICE Sprinter, täglich drei Züge pro Rich- tung)</small>	<b>1:05</b> reine Flugzeit <b>+2:30</b> Check-In, Kontrollen etc.	<b>5:58</b> ohne Staus
		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Nutzbare Zeit		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Deutsche Bahn AG, 12/2017

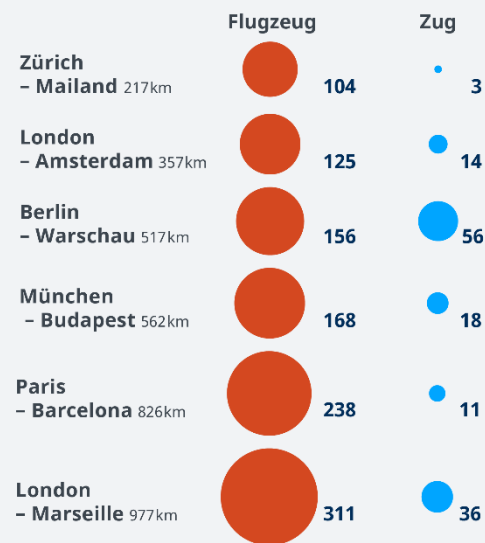
**Emissionen:** Wie viel CO<sub>2</sub> beim Verbrennen von Kerosin frei wird, ist relativ einfach zu ermitteln. Doch es gibt einen Haken: Triebwerke setzen auch andere umweltschädliche Substanzen frei – vor allem in großer Höhe –, und Wissenschaftler können noch nicht exakt bestimmen, wie schädlich diese für die Umwelt sind. Der zusätzliche Effekt, den Emissionen wie Stickstoffoxide, Ozon, Wasserdampf, Ruß und Schwefelverbindungen auf die Atmosphäre haben, wird als "Radiative Forcing Index" bezeichnet. Das IFEU-Modell geht davon aus, dass dieser zusätzliche Treibhauseffekt einsetzt, wenn die Flughöhe mehr als neun Kilometer beträgt.

Hochgeschwindigkeitszüge fahren mit Elektrizität, daher basieren die Schätzungen ihrer Treibhausgasemissionen auf den Emissionen, die bei der Erzeugung der Energie entstehen, die sie verbrauchen. Die wiederum variiert von Land zu Land: Polen zum Beispiel gewann 89 Prozent seiner Elektrizität im Jahr 2015 durch Kohle, Gas und Öl, in Deutschland waren das nur 58 Prozent.

Quelle: Wills, Tom/Grün, Gianna Carina: Zug vs. Flugzeug: Wie viel kostet Reisen wirklich? In: Deutsche Welle am 29.08.2018.

## Flug versus Zugfahrt: CO<sub>2</sub>-Emissionen

Kohlendioxid- (oder Äquivalent-)Emissionen in Kilogramm für eine Strecke pro Passagier



Quelle: IFEU EcoPassenger

© DW

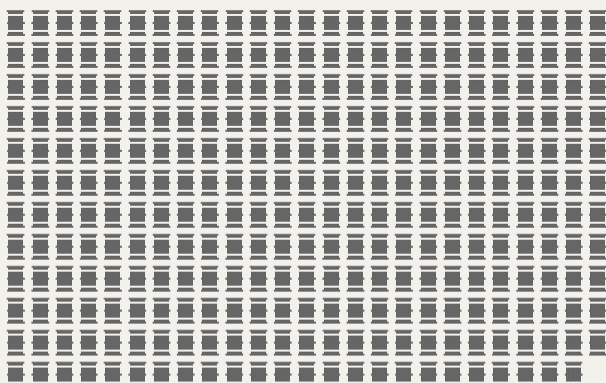
<https://www.dw.com/de/zug-versus-flugzeug-wie-viel-kostet-reisen-wirklich/a-45257207>

### Flugabgase: ein Faktor von vielen

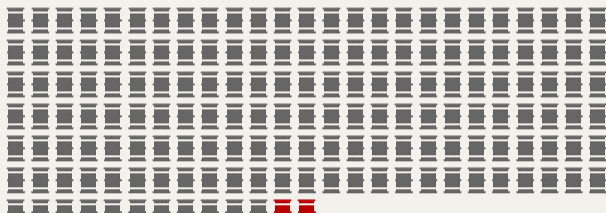
Treibhausgasemissionen 2018 in Deutschland nach Sektoren

☐ = eine Mio. Tonnen Treibhausgase

#### Energiewirtschaft (299 Mio. t)



#### Verkehr, insb. Straßenverkehr (163 Mio. t)



#### Verarbeitendes Gewerbe (132 Mio. t)



#### Übrige Feuerungsanlagen, insb. in Haushalten (124 Mio. t)



#### Industrie (65 Mio. t)



#### Landwirtschaft (64 Mio. t)



#### Sonstige Bereiche (19 Mio. t)



Quelle: Umweltbundesamt (vorläufige Schätzung für 2018, Emissionen in CO<sub>2</sub>-Äquivalenten)

Quelle: Köppe, Julia/Meyer, Robert/Pauly, Marcel: Jetzt mal airlich. In: Spiegel Online am 26.07.2019. URL: <https://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/flugscham-wie-klimaschaedlich-sind-inlandsfluege-wirklich-a-1279035.html>

## In-die-Rolle-Schlüpfen

**Für die folgende Diskussion hast du eine bestimmte Rolle zugeteilt bekommen. Versuche dir die Person, die du gleich verkörpern wirst, so gut wie möglich vorzustellen. Das Ausfüllen des folgenden Fragebogens soll dir helfen, gut in deine Rolle zu finden und den vertretenen Standpunkt zum debattierten Thema nachzuvollziehen.**

Meine Rolle: \_\_\_\_\_

Alter der Person: \_\_\_\_\_

Eine wesentliche Charaktereigenschaft der Person: \_\_\_\_\_

Die Person würde sich für  / gegen  ein Verbot von Kurzstreckenflügen aussprechen. (Zutreffendes ankreuzen!)

Ich kann den Standpunkt der Person verstehen, weil \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

-----

## Rollenspiel „Kurzstreckenflüge verbieten?“

### **Maria A./Mario A.:**

- Umweltaktivist/in
- möchte als Mitbegründer/in der Fridays-for-Future-Bewegung möglichst viele Menschen mobilisieren, sich mehr am Umweltschutz zu beteiligen
- versucht, seinen/ihren ökologischen Fußabdruck möglichst klein zu halten  
*„Klimaschutz sollte höchste Priorität haben. Auf Flugreisen innerhalb Europas zu verzichten, ist eine wichtige Maßnahme, um die CO2-Emissionen zu reduzieren.“*

### **Ulrike K./Ullrich K.:**

- Pressesprecher/in ÖBB (Österreichische Bundesbahnen)
- wünscht sich, dass Menschen die Bahn als gute Alternative zum Flugzeug erkennen & bewusster reisen
- ist sich im Klaren darüber, dass die Infrastruktur des Bahnnetzwerks weiter ausgebaut und die Abläufe im Bahnverkehr verbessert werden müssen  
*„Der Zug ist ein nicht zu unterschätzendes Verkehrsmittel, mit dem man auf kurzen bis mittleren Strecken auf komfortable Weise reisen kann.“*

### **Timna M./ Tim M.:**

- Gründer/in der Online-Kommunikationsplattform „Connected“, die sich auf das Gestalten von virtuellen Konferenzräumen für geschäftliche Besprechungen spezialisiert hat
- hält die Gründung von Start-Ups für mehr Nachhaltigkeit für relevant
- glaubt, dass geschäftliche Flugreisen reduziert werden sollten

*„Die Digitalisierung macht die Vernetzung zwischen internationalen Geschäftspartnern leichter. Die zahlreichen Alternativen zur Flugreise sprechen für ein Verbot von Kurzstreckenflügen.“*

**Petra D./Peter D.:**

- österreichische/r Geschäftsführer/in einer großen Entsorgungsfirma
- reist beruflich wöchentlich nach Deutschland & in die Schweiz & ist dabei zu 90 % mit der Bahn unterwegs
- nützt die Zeit im Zug, um sich auf Meetings vorzubereiten & zu arbeiten

*„Der Zug ist für mich eine entspannte Art der Fortbewegung: Ich kann von Beginn bis Ende der Fahrt ohne Störung am Laptop arbeiten oder Anrufe tätigen und erreiche vom Bahnhof aus alle meine Geschäftstermine in kürzester Zeit.“*

**Elisa H./Elias H.:**

- Chef der Fluggesellschaft „Smart Air“, die vorrangig Kurzstreckenflüge durchführt
- will aufzeigen, dass innereuropäische Flüge nur einen geringen Teil der CO<sub>2</sub>-Emissionen verursachen & an anderen Stellen mehr für die Umwelt getan werden muss
- befürchtet ökonomische Folgen für sein Unternehmen & all die MitarbeiterInnen, die in diesem tätig sind

*„Es gibt keine wirklich vergleichbare Alternative zum Flugzeug. Deshalb sollte zunächst die CO<sub>2</sub>-Reduktion in anderen Sektoren, die weit mehr schädliche Emissionen verursachen, angestrebt werden.“*

**Daniela B./Daniel B.:**

- Leiter/in einer IT-Firma mit Sitz in Hamburg
- ist beruflich viel in Asien und Nordamerika unterwegs
- nützt große deutsche Flughäfen zum Umsteigen

*„Auf die Bahn umzusteigen, würde mir zu viel Zeit kosten. Ich kann und will die wenige Freizeit, die mir bleibt, nicht für lange Zugfahrten aufwenden.“*



**Antonia G./Antonio G.:**

- Hotelbesitzer/in auf der Baleareninsel Menorca
- befürchtet, dass die Streichung von Kurzstreckenflügen zu einer Abnahme des Tourismus auf Inseln, die nur recht beschwerlich mit Fähren erreichbar sind, führt
- ist besorgt um die Zukunft seines/ihres Hotels

*„Wir leben von den vielen Passagiermaschinen aus Deutschland und Großbritannien, die im Sommer fast stündlich auf unserer Insel landen.“*

**Christina L./Christian L.:**

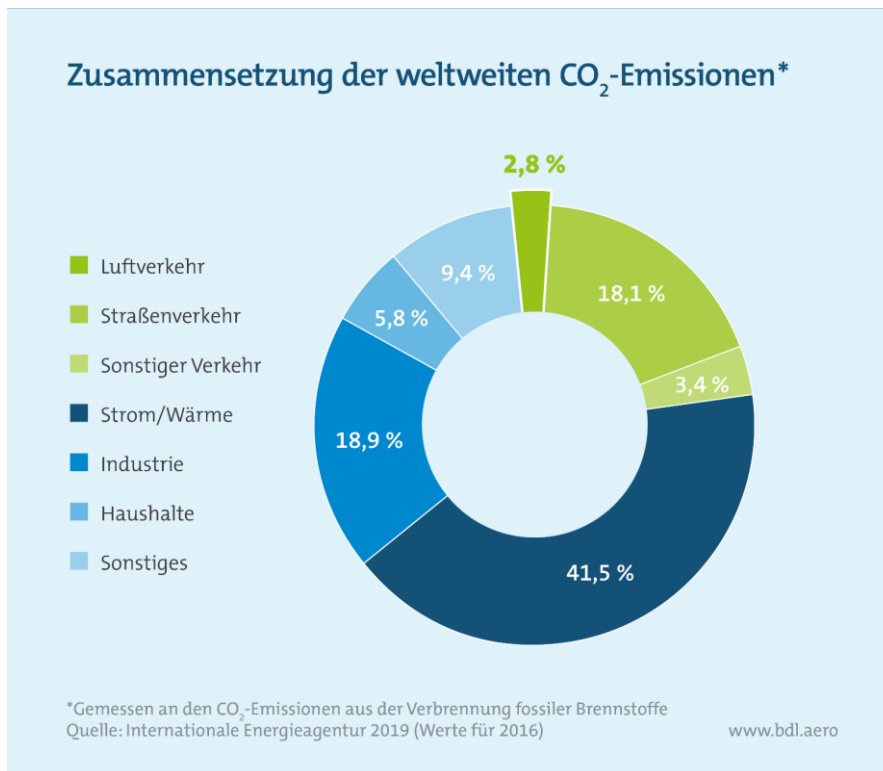
- unterrichtet Deutsch als Fremdsprache in London
- der Lebensgefährte/die Lebensgefährtin wohnt in Österreich
- reist of spontan zurück in seine/ihre Heimat, um Familie und Partner/in zu besuchen

*„Spontane Wochenendausflüge nach Hause sind ohne Flieger kaum möglich. In einer Welt, in der man seine Heimat oft aus beruflichen Gründen verlassen muss, ist der Flugverkehr fast unabdingbar.“*

## Elisa/Elias H.:

Ihr übernehmt in der folgenden Diskussion die Rolle von Elisa/Elias.

- Diskutiert, warum ihr den Standpunkt eurer Rolle verstehen könnt.
- Überlegt gemeinsam, welche Fakten des Informationsblattes für eine Argumentation für eure Position wichtig sein könnten.
- Seht euch die untenstehende Grafik an & interpretiert sie so, dass sie für eure Argumentation hilfreich ist.

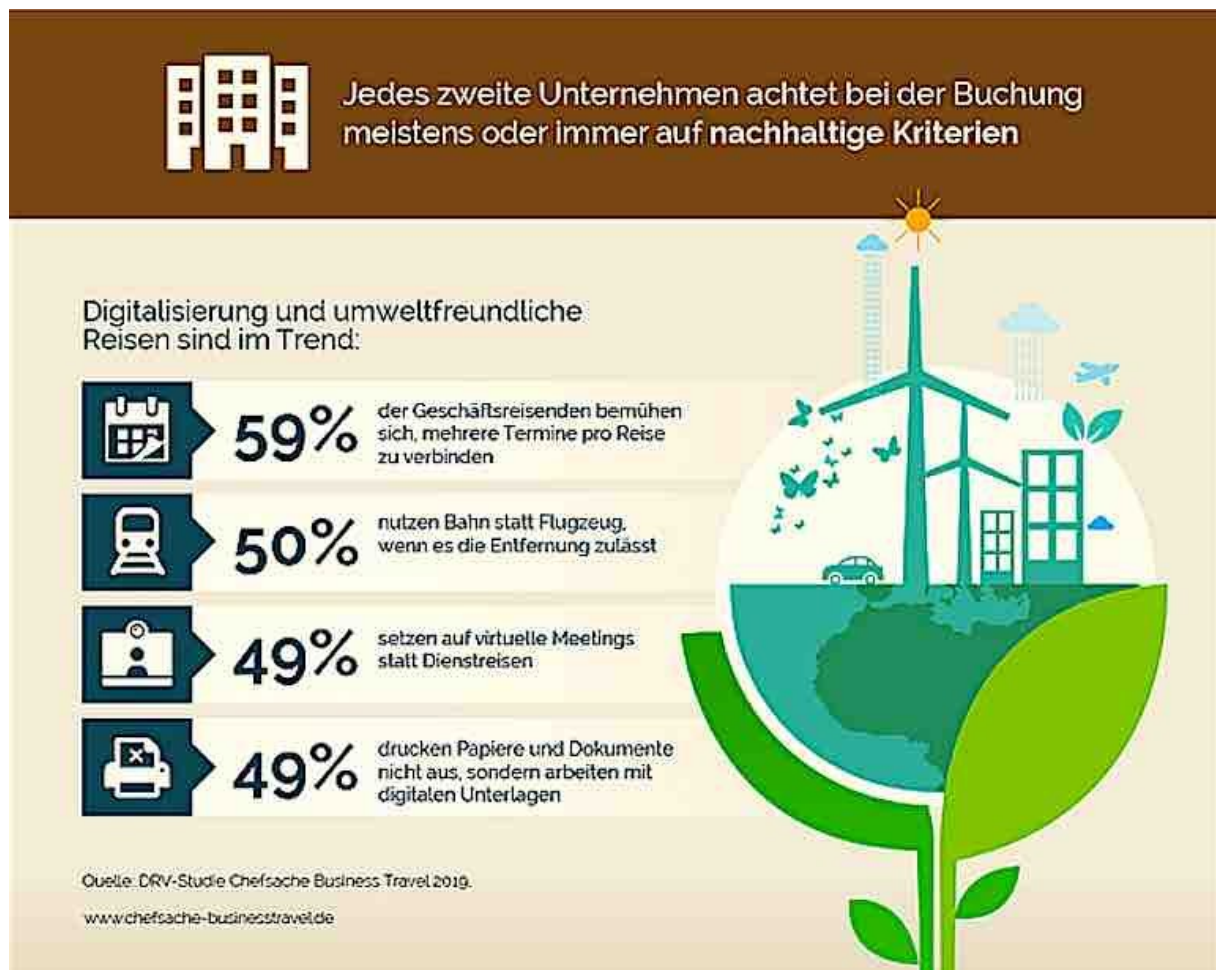


Quelle: <https://www.bdl.aero/de/publikation/analyse-der-klimaschutzinstrumente-im-luftverkehr-zur-co2-reduktion/>

## Timna/Tim M.:

Ihr übernehmt in der folgenden Diskussion die Rolle von Timna/Tim.

- Diskutiert, warum ihr den Standpunkt eurer Rolle verstehen könnt.
- Überlegt gemeinsam, welche Fakten des Informationsblattes für eine Argumentation für eure Position wichtig sein könnten.
- Seht euch die untenstehende Grafik an & interpretiert sie so, dass sie für eure Argumentation hilfreich ist.

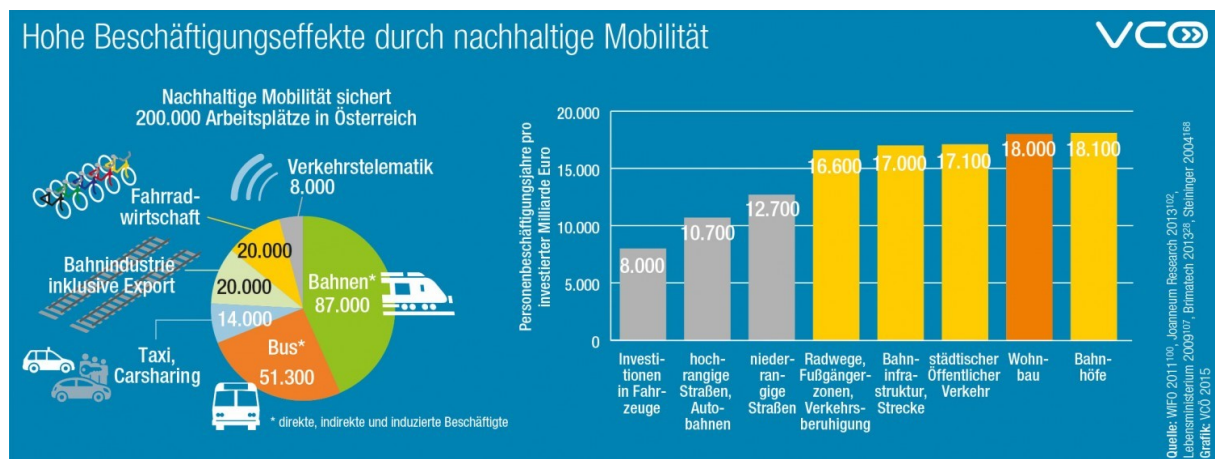


Quelle: <https://www.travelbusiness.at/news/virtuelle-meetings-statt-geschaeftsreisen/0061143/>

## Ullrike/Ullrich K.:

Ihr übernehmt in der folgenden Diskussion die Rolle von Ullrike/Ullrich.

- Diskutiert, warum ihr den Standpunkt eurer Rolle verstehen könnt.
- Überlegt gemeinsam, welche Fakten des Informationsblattes für eine Argumentation für eure Position wichtig sein könnten.
- Seht euch die untenstehende Grafik an & interpretiert sie so, dass sie für eure Argumentation hilfreich ist.

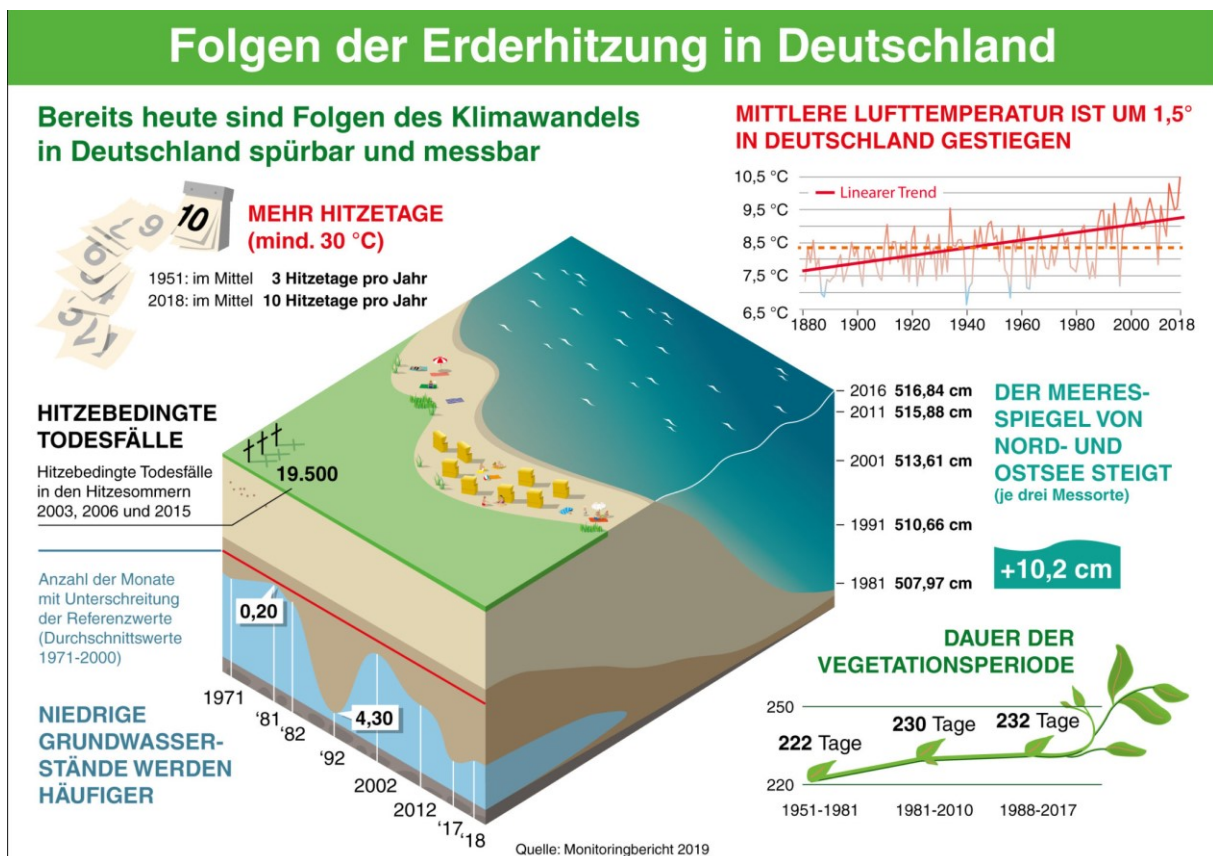


Quelle: <https://www.vcoe.at/publikationen/infografiken/infografiken-gesellschaft>

## Maria/Mario A.:

Ihr übernehmt in der folgenden Diskussion die Rolle von Maria/Mario.

- Diskutiert, warum ihr den Standpunkt eurer Rolle verstehen könnt.
- Überlegt gemeinsam, welche Fakten des Informationsblattes für eine Argumentation für eure Position wichtig sein könnten.
- Seht euch die untenstehende Grafik an & interpretiert sie so, dass sie für eure Argumentation hilfreich ist.



Quelle: <https://www.recyclingmagazin.de/2019/11/26/monitoringbericht-folgen-des-klimawandels-in-deutschland/>

## Daniela/Daniel B.:

Ihr übernehmt in der folgenden Diskussion die Rolle von Daniela/Daniel.

- Diskutiert, warum ihr den Standpunkt eurer Rolle verstehen könnt.
- Überlegt gemeinsam, welche Fakten des Informationsblattes für eine Argumentation für eure Position wichtig sein könnten.
- Seht euch die untenstehende Grafik an & interpretiert sie so, dass sie für eure Argumentation hilfreich ist.

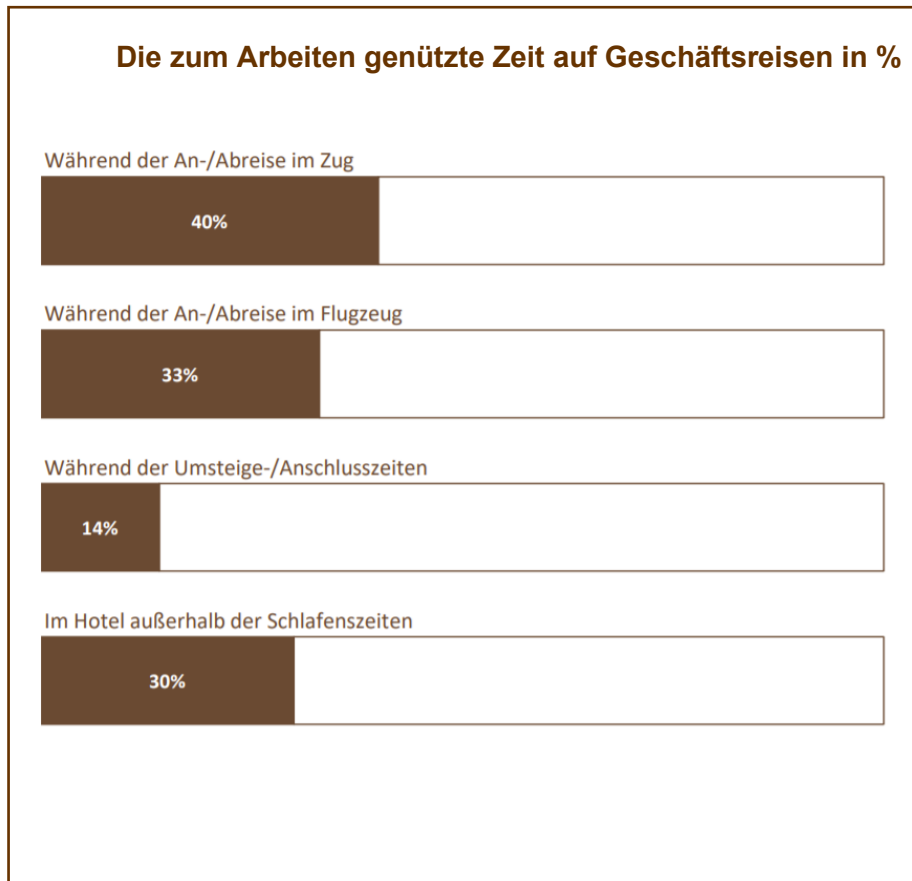


Quelle: <https://www.morgenpost.de/berlin/article214783847/Lufthansa-erteilt-Berlin-Absage-fuer-Langstreckenfluege.html>

## Petra/Peter D.:

Ihr übernehmt in der folgenden Diskussion die Rolle von Petra/Peter.

- Diskutiert, warum ihr den Standpunkt eurer Rolle verstehen könnt.
- Überlegt gemeinsam, welche Fakten des Informationsblattes für eine Argumentation für eure Position wichtig sein könnten.
- Seht euch die untenstehende Grafik an & interpretiert sie so, dass sie für eure Argumentation hilfreich ist.



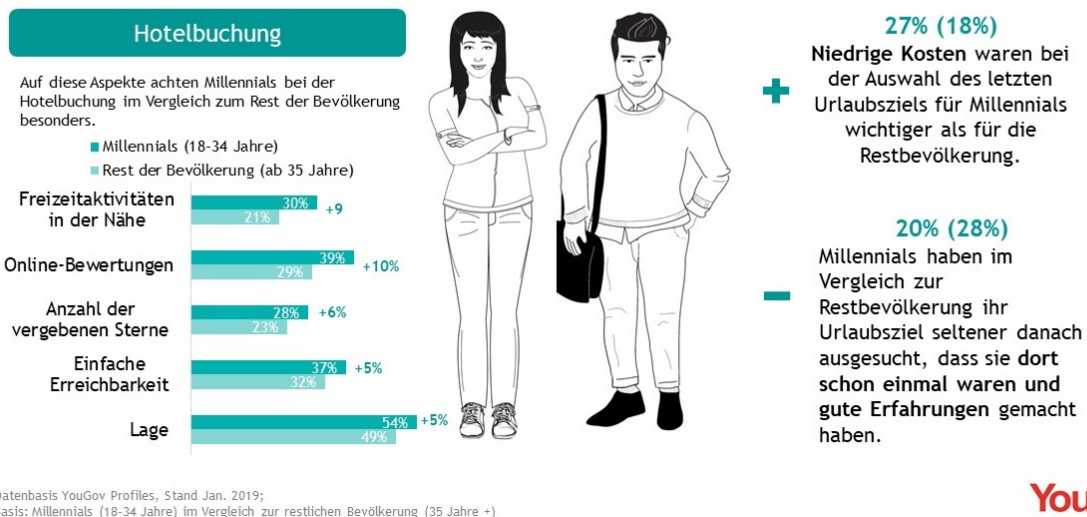
Quelle: <https://www.chefsache-businesstravel.de/wp-content/uploads/2019/12/DRV-Berichtsband-Business-Travel-2019.pdf>

## Antonia/Antonio G.:

Ihr übernehmt in der folgenden Diskussion die Rolle von Antonia/Antonio.

- Diskutiert, warum ihr den Standpunkt eurer Rolle verstehen könnt.
- Überlegt gemeinsam, welche Fakten des Informationsblattes für eine Argumentation für eure Position wichtig sein könnten.
- Seht euch die untenstehende Grafik an & interpretiert sie so, dass sie für eure Argumentation hilfreich ist.

## Millennials suchen Abenteuer für den kleinen Preis und vertrauen auf Online-Bewertungen



Quelle: <https://yougov.de/news/2019/01/23/klassische-reiseanbieter-verlieren-bei-millennials/>

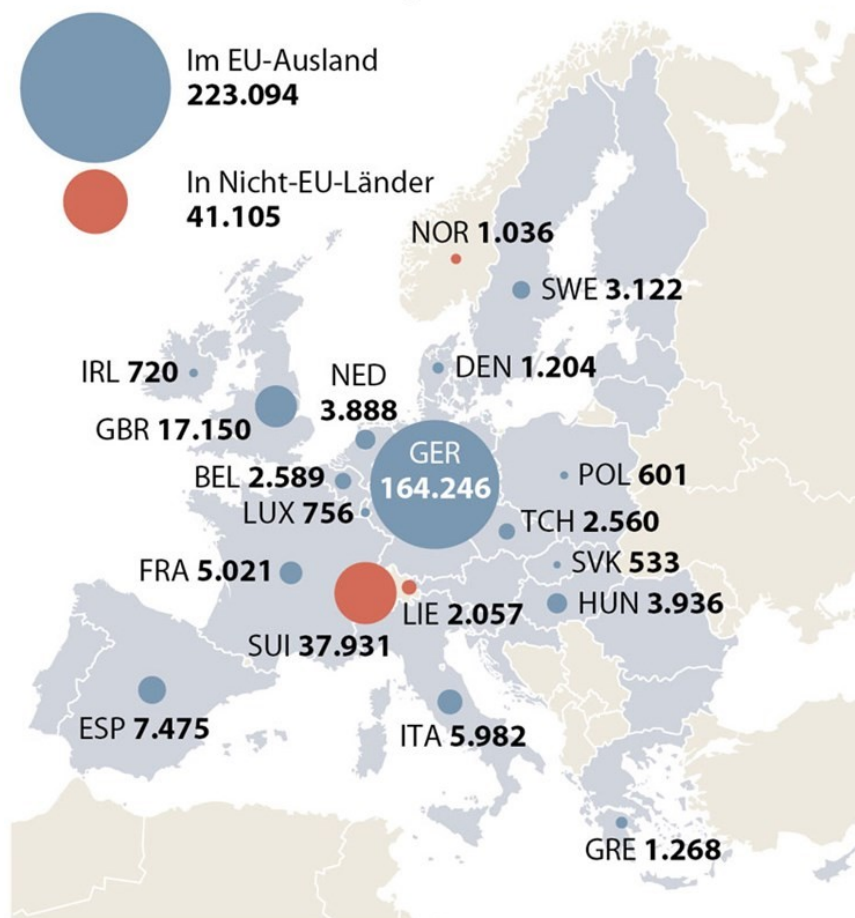


## Christina/Christian L.:

Ihr übernehmt in der folgenden Diskussion die Rolle von Christina/Christian.

- Diskutiert, warum ihr den Standpunkt eurer Rolle verstehen könnt.
- Überlegt gemeinsam, welche Fakten des Informationsblattes für eine Argumentation für eure Position wichtig sein könnten.
- Seht euch die untenstehende Grafik an & interpretiert sie so, dass sie für eure Argumentation hilfreich ist.

### Österreicher im europäischen Ausland



Stand 2011, ohne Länder mit weniger als 500 Österreichern

Grafik: © APA, Quelle: APA/Statistik Austria



Quelle: <https://www.derstandard.at/story/2000012737797/wo-auslandsoesterreicher-leben-und-arbeiten>

# AUSWERTUNGSPROTOKOLL KONZESSIONEN TESTUNG

Einräumung Gegenargument = Proposition X

Entkräftung Gegenargument = Proposition Y

## T S1:

### Prätest:

Gründe zum Verbot der Kurzstreckenflüge wären der Klimawandel, die Umwelt und die CO2-Emissionen.

- ➔ **Argumentgruppe 2b:** Der erste Satz kann zumindest als Erwähnung möglicher Gegenargumente gedeutet werden, die Schreibende versucht, darzustellen, welche Gründe die Opposition typischerweise für die Rechtfertigung des Flugverbots vorbringt. Es gelingt ihr jedoch nicht, diese Gegenargumente mit ihrer nachfolgenden Argumentation zu verknüpfen.

### Posttest:

Gründe zum Verbot der Kurzstreckenflüge wären der Klimawandel, die Umwelt und die CO2-Emissionen.

- ➔ **Argumentgruppe 2b (siehe oben)** + hier noch weniger Verbindungsmöglichkeit zwischen Satz 1 & möglicher Entkräftung durch Frage, da ein weiterer Satz dazwischen eingefügt wurde

**Keine qualitative Verbesserung erkennbar**

## T S2:

### Prätest:

Flugzeuge schaden der Umwelt. Das ist ein bekannter Fakt. Um den Schaden zu verringern will man alle Flüge bis 1500 km streichen. Man solle lieber mit den Zügen oder dem Auto fahren. Klingt plausibel, aber ist das wirklich so eine gute Idee?

- ➔ **Argumentgruppe 3:** Es wird eindeutig zugestanden, dass Kurzstreckenflüge der Umwelt schaden (auch auf sprachlicher Ebene eindeutige lexikalische Markierung von X, gefolgt von der obligatorischen Markierung von Y durch ein adversatives Element). Allerdings werden bei den RezipientInnen durch die rhetorische Frage Erwartungen auf eine Antwort antizipiert, die unerfüllt bleiben. Die Entkräftung bleibt durch die Frage nur vage (inhaltliche Leere der Argumentstruktur).

Ich verstehe es ja, wenn man Inland-Flüge, wie Graz-Wien, streicht, aber sobald man in ein fremdes Land reist, sollte man am besten dorthin fliegen, besonders wenn es von der Arbeit aus ist.

- ➔ **Argumentgruppe 3:** Es wird zumindest ein Teil der Berechtigung des Flugverbots zugestanden und sprachlich deutlich, wenn auch für eine schriftliche Argumentation vielleicht domänenuntypisch, markiert. (subalternen Widerspruch in der konzessiven Struktur (vgl. Rezat 2007:318). Es fehlt die Begründung für das Gegenargument, es

wird nicht dargelegt, warum Inlandsflüge verzichtbarer sind als innereuropäische Flüge.

### **Posttest:**

Flugzeuge schaden der Umwelt. Das ist ein bekannter Fakt. Um den Schaden zu verringern will man alle Flüge bis zu 1500 Kilometer streichen. Man solle lieber mit dem Zug und Auto fahren. Klingt plausibel, aber ist das wirklich eine so gute Idee?

#### ➔ **Argumentgruppe 3 (siehe oben)**

Wenn man allerdings nur auf Urlaub fliegen, oder eben fahren, will, kann man sich diese ganzen Stunden im Auto ja noch leisten. Aber was, wenn man beruflich unterwegs ist? Der zeitliche Aufwand spielt beim Reisen eine große Rolle. Geschäftsmänner- und Frauen müssen öfters zu den verschiedensten Meetings, die in ganz Europa verteilt sind.

#### ➔ **Argumentgruppe 4:** Die Konzession wird formal wie funktional vollzogen. Dafür wird wieder die schwächste Form des Widerspruchs (subaltern) gewählt. Das Gegenargument wird integriert, indem die Gültigkeit des eigenen Standpunkts eingeschränkt wird. Es handelt sich hierbei um ein neu hinzugefügtes Argument.

Natürlich könnten sie einen neuen Job suchen. Die Bahnnetze müssten erweitert werden und würden somit neue Arbeiter brauchen, aber was, wenn die Arbeiter ihren Job [bei den Airlines] geliebt haben? Soll man ihnen den Spaß an ihrer Arbeit wirklich einfach so von sie reißen? In meinen Augen wäre das einfach nicht fair.

#### ➔ **Argumentgruppe 4:** Die Konzession wird formal wie funktional vollzogen. Es liegt wieder ein neu hinzugefügtes Argument vor.

Ich verstehe es ja, wenn man Inlands Flüge, wie Graz-Wien, streicht. Aber sobald man in ein fremdes Land reist, sollte man am besten dorthin fliegen, besonders wenn es von der Arbeit aus ist.

#### ➔ **Argumentgruppe 3 (siehe oben)**

**Qualitative Verbesserung erkennbar:** Argumentgruppe 4 wurde durch zwei neu hinzugefügte Argumente erreicht; diese lassen sich mit dem Rollenspiel in Verbindung bringen: explizite Diskussion von geschäftlichen Reisen und Jobs bei Airlines vgl. Rollen Daniela, Daniel B.; Elisa, Elias H. -> beides Rollen, die für den eigenen Standpunkt sprechen; aber es könnte auch der Einfluss von Rolle Ulrike/Ullrich K. hinzukommen, die aufgrund ihrer Grafik auf mehr Jobs im Bereich des Bahnwesens verweisen könnte

## **T S3:**

### **Prätest:**

Beim ersten Anblick wird einem sofort klar das die reine Reisezeit mit dem Flugzeug am schnellsten vorüber geht. Was man bei dieser Grafik jedoch leicht übersieht ist, dass man bei dem Flug zusätzlich Zeit für Check-In, Kontrollen und weitere Sachen benötigt. [...] Die insgesamt Reisezeit ist somit bei Zug und Flugzeug gleich.

**Argumentgruppe 2a:** Der Schreiber versucht eindeutig, die Aussage, dass Flugzeuge das schnellste Verkehrsmittel sind, einzuräumen und zu entkräften. Es mangelt jedoch an den

nötigen sprachlichen Mitteln zur Kennzeichnung von X. Das adversative *jedoch* fordert eine explizite Markierung von X.

#### Posttest:

Der Grund wieso die Nachfrage an Kurzstreckenflüge so hoch ist, ist das sich die meisten Leute denken, dass sie mit dem Flugzeug schneller an ihr Ziel kommen als mit anderen Verkehrsmitteln! Das ist allerdings nicht so! [...] Beim ersten Anblick wird einem sofort klar, dass die reine Reisezeit mit dem Flugzeug am schnellsten vorüber geht. Was man jedoch leicht übersieht ist, dass man bei dem Flug zusätzlich Zeit für Check-In und Kontrollen opfern muss. [...] Die insgesamte Reisezeit ist somit bei Zug und Flug gleich!

- ➔ **Argumentgruppe 2a:** Es fehlt immer noch eine sprachliche Markierung von X. Durch Zusatz wird der Gedanke hinter der Sprachhandlung des Verfassers allerdings noch deutlicher. Auf formaler Ebene mangelt es jedoch an den sprachlichen Mitteln zum Ausdruck der Konzession.

**Keine qualitative Verbesserung erkennbar**, wenn auch im Posttest funktional noch deutlicher wird, dass der Schüler eine Konzession durchführen wollte

#### T S4:

##### Prätest:

- ➔ **Textgruppe 1:** In keinem der genannten Argumente wurde konzidiert z.B.:  
Es ist durch Studien hinterlegt, dass das Flugzeug als Reisetransportmittel den höchsten CO<sub>2</sub>-Ausstoß im Gegensatz zu anderen Reismöglichkeiten hat. Da die CO<sub>2</sub>-Emission ein wesentlicher Grund der Erderwärmung ist, müssen wir dafür sorgen, dass der Flugverkehr eingedämmt wird.

##### Posttest:

Das Reisen mit Bahn und Auto ist zu zeitaufwendig, nehmen wir das Flugzeug. Ich sage diese Behauptung ist inakzeptabel. Auch am Flughafen geht aufgrund der strengen Sicherheitskontrollen und langen Schlangen beim Check-In viel kostbare Zeit verloren. So ist die vorher genannte Aussage schlicht und einfach falsch.

- ➔ **Argumentgruppe 2a:** Die Schülerin versucht hier, die ihrem Standpunkt widersprechende Aussage, dass das Fliegen aufgrund seiner Zeitökonomie nicht verboten werden darf, einzuführen und zu entkräften. Allerdings gebraucht sie keine obligatorisch nötigen Mittel zur Kennzeichnung der Einräumung und Entkräftung, beide Teile der Konzession bleiben sprachlich unmarkiert.

**Qualitative Verbesserung erkennbar:** Zumindest wird im Posttest auf funktionaler Ebene versucht, zu konzidieren

#### T S5:

##### Prätest:

Sie fragen sich jetzt wahrscheinlich, warum ich nur vom Fliegen spreche, denn ja auch beim Autofahren oder im Haushalt werden Treibhausgase freigesetzt. Aber heute möchte ich mit Ihnen hauptsächlich über Flüge und insbesondere über Kurzstreckenflüge und deren Verbote sprechen.

- **Argumentgruppe 2b:** Ein mögliches Gegenargument wird eingeführt, allerdings nicht entkräftet. Die Autorin spricht sich in weiterer Folge gegen ein Flugverbot aus, kommt aber an keiner Stelle des Textes mehr auf das hier genannte Gegenargument, dass andere Faktoren gleich schädlich oder sogar schädlicher für die Umwelt sind als zu fliegen, zurück. Es fehlt somit der zweite Teil der Konzession (Y).

**Posttest:**

Sie fragen sich jetzt wahrscheinlich, warum ich nur vom Fliegen spreche, denn ja auch beim Autofahren, in Fabriken und im Haushalt wird sehr viel CO<sup>2</sup> ausgestoßen. Aber heute möchte ich mit Ihnen hauptsächlich über Flüge und insbesondere über das Verbot für Kurzstreckenflüge sprechen.

- **Argumentgruppe 2b** (siehe oben)

**Keine qualitative Verbesserung erkennbar**

**T S6:**

**Prätest:**

- **Textgruppe 1:** Es finden sich ausschließlich Argumente, die keine konzessive Struktur aufweisen z.B:

Ein anderes argument um meine meinung zu unterstuzen ist dass, was wird mit der Personal der Fluggesellschaft passieren wird; was werden die Piloten tun wenn sie kein job haben oder die Stuardessen wenn die kein job mehr haben, eine krize wird entstehen und viele leute werden ohne job bleiben und der Staat muss das alles bezahlen [...]

**Posttest:**

- **Textgruppe 1 (siehe oben)** z.B. unverändert:

Ein anderes argument um meine meinung zu unterstuzen ist dass, was wird mit der Personal der Fluggesellschaft passieren , was werden die Piloten tun wenn sie nichts Fliegen können sie werden keinen job haben, oder die Flugbegleiterinnen werden auch die keine arbeit mehr haben dass ganze Personal muss dan auf Stempel gehen. es wird eine Krise entstehen viele Leute werden ihr arbeitsplatz verlieren.

**Keine qualitative Verbesserung erkennbar**

**T S7:**

**Prätest:**

Es ist praktisch, wenn kurze Reisen auch kurz dauern. [...] Flüge sind dafür super geeignet oder? Sie sind kurz, bequem und oft auch nicht so teuer. Also wäre es doch optimal Kurzstreckenflieger zu verwenden? Jedoch sind sich viele Leute über die Belastung auf die Umwelt nicht bewusst.

- **Argumentgruppe 2a:** Die sprachliche Kennzeichnung von Proposition X fehlt (*jedoch* verlangt explizite Kennzeichnung von X).

Wie bereits vorher erwähnt ist es praktisch kurze Strecken zu fliegen weil man nicht lange braucht. Aber wenn man die Zeit die man fliegt und die Zeit für den Check-in und sonstige Kontrollen

zusammenzählt kommt man ca. auf die gleiche Zeit wie wenn man zum Beispiel mit dem Zug reisen würde.

- **Argumentgruppe 2a:** Funktional wurde hier eindeutig konzediert, formal wird dies jedoch an der sprachlichen Oberfläche nicht angezeigt, da die nötige sprachliche Markierung von X fehlt.

Ein weiteres Argument wäre, dass man im Zug einfach alles machen kann [...] **Im Flugzeug kann man zwar auch ein paar Dinge machen** aber man kann eben nicht telefonieren.

- **Argumentgruppe 3:** Formal liegt eine adäquate Kennzeichnung der Konzession durch die prototypische Konstruktion *zwar-aber* vor, allerdings wirkt das genannte Gegenargument inhaltlich leer. Die RezipientInnen werden nicht darüber aufgeklärt, was von der Autorin unter den angesprochenen „paar Dingen“ verstanden wird.

**Auch wenn man am Anfang vielleicht meinen möchte das Kurzstreckenflüge praktischer wären**, kommt man schon nach kurzer Zeit drauf das man nicht viele Vorteile hat. Die Zeit die man insgesamt fürs Fliegen braucht ist gleich lange wie wenn man mit dem Zug fahren würde. Außerdem kann man die Zeit im Zug sinnvoller nutzen und man ist bei keiner Aktivität eingeschränkt. Auch sieht man deutlich das auch für die Umwelt Kurzstreckenflüge besser wären.

- **Argumentgruppe 4:** Der Ausdruck zur Markierung von X (*auch wenn*) macht die Kennzeichnung von Y obsolet, es ist auch so eindeutig als konzessiv zu bestimmen. Durch die weiteren Ausführungen bleibt die Argumentstruktur außerdem nicht leer, wenn auch bei der Einräumung X nicht weiter ausgeführt wird, warum man Flüge für praktischer hält. Dies ist aber im Schlussteil ausführlicher begründet und die Vagheit der Formulierung kann mit voraussetzbarem Weltwissen ausgeglichen werden.

#### **Posttest:**

**Wie bereits vorher erwähnt ist es praktisch wenn man für kurze Strecken nicht lange braucht.** **Aber** wenn man die Zeit die man fürs Einchecken und den ganzen Kontrollen braucht dazu zählt ist das circa gleich lange wie wenn man mit dem Zug fahren würde. Also spart man sich beim fliegen nicht wirklich viel Zeit.

- **Argumentgruppe 2a (siehe oben)**

**Auch wenn man am Anfang vielleicht meinen mag das Kurzstreckenflüge sehr praktisch sind**, erkennt man schon nach kurzer Zeit, dass man stattdessen auch Züge verwenden kann. Züge sind umweltfreundlicher, bequemer bezüglich Erreichbarkeit.

- **Argumentgruppe 4 (siehe oben)**

**Keine qualitative Verbesserung erkennbar**

#### **T S8:**

##### **Prätest:**

Ist der, **zugegeben**, hohe Komfort des Fliegens wirklich genug Rechtfertigung für die Unmengen an schädlichen Substanzen die, noch dazu in großen Höhen freigesetzt werden?

- **Argumentgruppe 2a:** Gegenargument des höheren Komforts beim Fliegen wird eingeräumt und sprachlich durch ein lexikalisches Mittel der Konzession markiert. Allerdings wird eine weitere sprachliche Markierung von Y verlangt.

Wer einfach ein grundsätzlicher Zug-Hasser ist, kann in den meisten Fällen auch immer noch auf das gute alte Auto zurückgreifen und der Umwelt damit einen Gefallen tun.

- **Argumentgruppe 2a:** Man könnte die implizite Aussage im ersten Teil des Satzes expliziter konzessiv machen durch: Selbst wenn man einfach ein grundsätzlicher Zug-Hasser ist, kann in den meisten Fällen auf das Auto zurückgegriffen und damit eine umweltfreundlichere Alternative zum Flugzeug gewählt werden.

Ein Flug von Berlin nach München dauert, betrachtet man die reine Flugzeit, etwa 1 Stunde. Eine Zugfahrt dauert im Vergleich ca. 4 Stunden. Woran hierbei nicht gedacht wird, sind Check-In, Passkontrollen etc. die die kurze Reisedauer wieder ausgleichen.

- **Argumentgruppe 2a:** Im ersten Satz kann nur implizit angenommen, dass die Schreibende das Gegenargument, dass Flüge am kürzesten dauern, einräumt. Es wird aber keine sprachliche Markierung vorgenommen, nicht einmal adversativ.

#### Posttest:

Ist der, zugegeben, hohe Komfort, den Flugzeuge bieten, wirklich genug Rechtfertigung, für die Umengen an umweltschädlichen Substanzen, die noch dazu in großer Höhe freigesetzt werden?

- **Argumentgruppe 2a (siehe oben)**

Wer einfach ein grundsätzlicher Zug-Hasser ist, kann in den meisten Fällen auch immer noch auf das Auto zurückgreifen, was zwar auch nicht perfekt aber – im Falle einer Vollbesetzung - immer noch besser für die Umwelt ist.

- Erster Teil des Arguments bleibt **Argumentgruppe 2a** siehe oben, aber neu hinzugefügter Teil des Arguments kann eindeutig als konzessiv auf formaler und funktionaler Ebene bestimmte werden, wodurch er **Argumentgruppe 4** (subalternen Widerspruch) zugeordnet wird.

Blieben wir noch kurz bei dem Berlin-München-Beispiel. Dieser Flug würde etwa eine Stunde dauern, betrachtet man die reine Flugdauer. Die Zugfahrt dauert im Vergleich dazu etwa 4 Stunden. Der Unterschied ist nicht zu übersehen, doch woran hierbei nicht gedacht wird, sind zusätzliche Zeiten wie z.B. Check-Ins, Passkontrollen, Anreise zum Flughafen etc. welche ja zur Flugdauer dazugerechnet werden müsste. Plant man diese Zeiten mit ein, relativiert sich das Bild von der kurzen Flugreise ganz schnell.

- **Argumentgruppe 2a:** Hier wird deutlicher, dass funktional konzessiv wird, es mangelt jedoch an der Realisierung der sprachlichen Handlung an der Textoberfläche, wobei im Gegensatz zum Prätest zumindest mit adversativen Elementen zur Markierung von Y gearbeitet wird.

#### **Qualitative Verbesserung erkennbar**

#### T S9:

#### Prätest:

Fliegen innerhalb Europas ist doch praktisch oder? Wenig Zeitaufwand, günstig und schnell. Doch haben Sie schon einmal über die Konsequenzen nachgedacht? Die Abgase die durch die vielen Flüge freigesetzt werden?

- **Argumentgruppe 2a:** Das koordinierende Konnektiv *doch* kann nur zur Markierung von Y, nicht aber zur Markierung von X verwendet werden. Daher fehlt die sprachliche Markierung von X.

Fakt ist, dass Langstreckenflüge, die über See gehen auf jeden Fall sehr praktisch sind. Doch meiner Meinung nach sind Kurzstreckenflüge wirklich nicht nötig.

- **Argumentgruppe 3:** Besonders im zweiten Teil der Konzession fällt die inhaltliche Leere im Argument auf: Es fehlt die Begründung dafür, dass Kurzstreckenflüge *wirklich nicht nötig* sind.

Jetzt werden viele von Ihnen sagen, dass Fliegen aber am einfachsten und am schnellsten ist. Doch, nein! Wenn man sich jetzt z.B. die Strecke von Berlin nach München anschaut, sieht man, dass wenn man zur reinen noch die Fahrt zum Flughafen, die Kontrollen, Check-In etc. dazurechnet, man ungefähr dieselbe Zeit verbraucht, wie wenn man mit dem Zug fährt. Hiermit sieht man, dass der Zeitaufwand als Ausrede um nicht den Zug zu nehmen, nicht gilt.

- **Argumentgruppe 2a:** Es fehlt die sprachliche Markierung von X, die aber nötig ist, da die Sätze hier sonst lediglich adversativen Charakter haben. *Aber* ist nicht zur Markierung von X zu gebrauchen. Es kommt dadurch nicht deutlich genug hervor, dass ein Gegenargument wirklich zugestanden und nicht nur erwähnt wird.

Ich persönlich bin der Meinung, dass Kurzstreckenflüge innerhalb Europas ganz verboten werden sollten. Jetzt werden sie sicher damit kommen, dass es doch auch Personen gibt, die von der Arbeit aus ständig reisen müssen. Dem bin ich bewusst! Deswegen wäre es auch sehr wichtig, dass wenn Kurzstreckenflüge verboten werden, das Bahnnetz erweitert werden und auch die Häufigkeit der Züge mehr werden sollte. Es könnten auch Busse weitere Strecken auf sich nehmen.

- **Argumentgruppe 2a:** Funktional soll hier ein Gegenargument entkräftet werden, allerdings ist die Realisierung der Konzession auf formaler Ebene mangelhaft.

#### **Posttest:**

Fliegen innerhalb Europas ist doch praktisch oder? Wenig Zeitaufwand, günstige Angebote und angenehme Flüge. Doch haben Sie schon einmal über die Konsequenzen solcher Kurzstreckenflüge nachgedacht? Haben Sie sich je Gedanken darüber gemacht, wie viele Abgase durch Flüge freigesetzt werden?

- **Argumentgruppe 2a** siehe oben

Fakt ist, dass Langstreckenflüge über See, sowie Flüge zu Inseln auf jeden Fall überwiegend vorteilhaft sind, denn hier zum Schiff als Alternative zu greifen ist für unsere Umwelt nicht unbedingt positiv. Doch Kurzstreckenflüge an Land sind wirklich unnötig.

- **Argumentgruppe 3** (siehe oben), wobei Proposition X inhaltlich nun weniger vage ist als im Prätest

Nun werden mir sicherlich viele von Ihnen widersprechen und sagen, dass Fliegen doch am schnellsten und einfachsten sei. Jedoch kann ich darauf mit einem klaren „Nein“ antworten. Denn wenn man sich zum Beispiel die Flugstrecke von Berlin nach München im Vergleich mit der Bahnstrecke



anschaut, sieht man, dass wenn man zur reinen Flugzeit noch die Fahrt zum Flughafen, sowie Kontrollen und Check-In, etc. dazurechnet, man ungefähr auf dieselbe Zeit kommt, wie wenn man gleich mit dem Zug fahren würde. Hiermit sieht man also, dass der Zeitaufwand gleich hoch ist und dass dieser kein Grund dafür ist Züge zu vermeiden.

➔ **Argumentgruppe 2a (siehe oben)**

Natürlich gibt es auch Personen, die aufgrund ihrer Arbeit innerhalb Europas viel unterwegs sein müssen. Doch sehe ich darin kein Problem, solche Strecken mit der Bahn zu fahren. Wichtig wäre es hierbei das Bahnnetz zu erweitern und in kürzeren Abständen Züge fahren zu lassen. Es besteht auch die Möglichkeit weitere Strecken mit Bussen auf sich zu nehmen.

➔ **Argumentgruppe 4:** Diese Struktur ist nun funktional wie formal (durch die explizite Kennzeichnung) klar konzessiv.

**Qualitative Verbesserung erkennbar:** kein neues inhaltliches Argument eingefügt, aber Argumente sprachlich so überarbeitet, dass die funktional vollzogene Sprachhandlung auch an der formalen Oberfläche erkennbar wird

## T S10:

### Prätest:

Meiner Meinung nach finde ich Kurzstreckenflüge eine ziemliche Umweltverschmutzung. Da man eigentlich für wenige Kilometer, die man mit dem Flugzeug fliegt, auch den Zug nehmen kann. Ein Beispiel ist die Strecke von Berlin nach München. Gut man kann auch mit dem Auto fahren, aber das wäre auch wieder eine zu große Umweltverschmutzung und man bräuchte natürlich auch viel länger.

➔ **Argumentgruppe 2a:** Es liegt keine (domänenspezifische) Markierung von X vor.

Mit dem Zug (ICE-Sprinter) fährt man ca. 3 Stunden und 55 Minuten wobei man mit dem Flugzeug auch fast die gleiche Zeit braucht. Klar ist, dass die Flugdauer selbst nur 1 Stunde und 5 Minuten beträgt, aber wenn man die ganzen Kontrollen wie zum Beispiel der Check-In macht, kommt noch eine Zeit von 2 Stunden und 30 Minuten dazu. Und das wäre dann auch schon egal ob man jetzt mit dem Zug fährt oder fliegt. Denn die 20 Minuten Unterschied sind doch nicht schlimm.

➔ **Argumentgruppe 4:** Hier wird formal wie funktional korrekt konzessiv, wenn auch bei der Proposition X ein Zusatz dieser Art besser wäre: Klar ist, dass die Flugdauer selbst nur eine Stunde und fünf Minuten beträgt *und damit kürzer ist als die reine Fahrtzeit beim Zug*, aber ...

### Posttest:

Meiner Meinung nach finde ich Kurzstreckenflüge eine ziemliche Belastung für die Umwelt. Da man eigentlich für wenige Kilometer, die man mit dem Flugzeug fliegt, auch den Zug nehmen kann. Ein Beispiel ist die Strecke von Berlin nach München. Gut man kann auch mit dem Auto fahren, aber das wäre auch wieder eine zu große Umweltverschmutzung und man bräuchte natürlich auch viel länger.

➔ **Argumentgruppe 2a (siehe oben)**

Mit dem Zug (ICE-Sprinter) fährt man ca. 3 Stunden und 55 Minuten, wobei man mit dem Flugzeug auch fast die gleiche Zeit braucht. Klar ist, dass die Flugdauer selbst nur 1 Stunde und 5 Minuten beträgt, aber wenn man die ganzen Kontrollen wie zum Beispiel den Check-In macht, kommt noch

eine Zeit von 2 Stunden und 30 Minuten dazu. Und das wäre dann auch schon egal ob man jetzt mit dem Zug fährt oder fliegt. Denn die 20 Minuten unterschied sind doch nicht schlimm.

→ Argumentgruppe 4 (siehe oben)

**Keine qualitative Verbesserung erkennbar**

# TRANSKRIPTE ROLLENSPIEL

**Transkript 1 (Rollenspiel Runde 1, Daniela B. (A), Maria A. (B), Ullrich K. (C) Zeitargument) 2:56-4:09**

01 A: sie sind sehr zeitsparend  
02 und eine ehrgeizige und pünktliche frau  
03 A/B:((lachen))( )  
04 A: ähm muss halt prioritäten haben  
05 in so einem wichtigen job  
06 und ich könnte es mir NICHT leisten  
07 mit der deutschen bahn zu fahren  
08 die womit ich mindestens 2 stunden verspätung  
09 miteinrechnen kann  
10 =wie würde ICH dastehen?  
11 wenn ich da zwei stunden später  
12 beim prääsidenten von china antanze bitte?  
13 B: aber liebe frau (-) b  
14 darauf würde ich jetzt gern (.) näher eingehen  
15 sie sagen es ist sehr zeitsparend  
16 aber bedenkens amal  
17 bei einem (.) flugzeug  
18 müssens erst amal (-- ) eine stunde vorher dort sein  
19 dann check-in  
20 passkontrolle und so weiter  
21 im zug einfach einsteigen und dort hinfahren  
22 [also des] mit dem zeitsparen  
23 A: [aber]  
24 B: des seh ich GAR nicht ein  
25 C: und es gibt nicht so [viele kontrollen]  
26 A: [des ist des is] ein punkt (--)  
27 JEDOCH kann man des ähm(---) gut einplanen  
28 ich weiß wie viel zeit ich brauche  
29 was ich nicht weiß ist wie (.)  
30 keine ahnung  
31 warum auch immer wieder das triebwerk ausfällt

32 und die klimaanlage  
33 und dann dann stehen wir mitten in der pampa  
34 und kommen nicht vom fleck  
35 und ich sitze da und habe ein wichtiges äh termin  
36 den ich (.) einhalten muss  
37 und DIESE zeit kann ich NICHT einberechnen  
38 JEDOCH die zeit im check-in ist mir bewusst

**Transkript 2 (Rollenspiel Runde 2, Peter D. (A)/Antonia G. (B)/Christian L. (C) Zeitargument) 13:38-14:33**

01 A: im zug des konni guat [nutzen]  
02 B: [des] is des is jo alles schön und gut  
03 für SIE und für SIE meine Dame  
04 [aber]  
05 C: [aber für uns]ist es viel besser  
06 mit flugzeug zu fliegen  
07 ist ja schneller  
08 ich werde das no immer IMMER sagen  
09 A: [ja aber]  
10 B: [genau schneller]  
11 C: ich bin 56 jahre  
12 ich fliege seit 30 jahren  
13 B: meine hotelgäste  
14 A: =ich hab viel mehr lebenserfahrung wie sie  
15 B: [meine hotelgäste kommen]  
16 C: [ja aber] aber sie entwickeln sich immer und immer  
17 die flugzeugesellschaft ist immer und immer besser  
18 A: ja schon abe::r  
19 C: =und schneller  
20 A: sie ist schneller  
21 aber wie gesagt man muss nur [die Zeit (--)zu nutzen wissen]  
22 C: [warum wollen sie] zehn stunden  
23 im zug fahren und sitzen  
24 wenn sie zwei stunden in ein flugzeug [verbringen können?]  
25 A: [also] wenn die  
26 tendenz so (---) so enorm wäre ja  
25 dann würd ichs akzeptieren  
26 aber es ist ja nit  
27 dass der zug acht stunden länger fahrt  
28 sondern vielleicht (-)zwoa  
29 und zwoa überlebt man im endeffekt donn a noch  
30 C: aber zwei stunden sind ja viel

31 A: Jo aber dann (.) nutz die zeit

# SCHÜLERINNEN-TEXTE PRÄTEST

## T\_S1\_PRÄTEST

### Kurzstreckenflüge verbieten?

Liebes Publikum!

Ich stehe heute hier, um über ein sehr diskutiertes Thema zu sprechen.

Das Thema handelt um Kurzstreckenflüge und es stellt sich die Frage, ob sie verboten werden sollen oder nicht. Unter Kurzstreckenflüge fallen alle Züge mit einer Distanz, die unter 1500 km liegt.

Gründe zum Verbot der Kurzstreckenflüge wären der Klimawandel, die Umwelt und die CO<sub>2</sub>-Emissionen.

Eine Alternative zu den Flugzeugen wären Züge oder mit dem Auto fahren. Doch könnten diese Alternativen denn wirklich umgesetzt werden und würden sie wirklich effizienter sein?

Ein wichtiger Aspekt beim Reisen ist der Zeitaufwand. Nehmen wir als Beispiel die Strecke Berlin – Paris und vergleichen die Reisezeit von Flugzeug mit dem Zug und dem Auto. Die reine Flugzeit von Berlin nach Paris beträgt 1 Stunde und 50 Minuten. Dazu kommt noch das Check-In und die Kontrollen am Flughafen mit circa 2 Stunden.

## T\_S2\_PRÄTEST

### Kurzstreckenflüge verbieten?

Liebes Publikum! Ich stehe heute hier um mit euch über ein äußerst wichtiges Thema zu sprechen. Kurzstreckenflüge. Soll man sie verbieten oder nicht?

Ich muss schon zugeben, dass ich noch nie in einem Flugzeug gesessen bin, das aber noch lange nicht heißt, es nicht in der Zukunft zu wollen.

Der Grund zum Verbot von Kurzstreckenflügen ist das Klima. Flugzeuge schaden der Umwelt. Das ist ein bekannter Fakt. Um den Schaden zu verringern will man alle Flüge bis zu 1500 Kilometer streichen. Man solle lieber mit den Zügen und dem Auto fahren. Klingt plausibel, aber ist das wirklich so eine gute Idee?

Gehen wir mal von Deutschland aus. Sagen wir mal, ich lebe in Berlin. Ich möchte gerne nach Großbritannien reisen, um dort Urlaub zu machen. Nach meiner Recherche ist Berlin etwa 1144km von Großbritannien entfernt. Also müsste ich mit dem Auto fahren, was zwischen 17 und 19 Stunden braucht. Und das nur wenn man ohne Pausen fährt. Da das aber zu einer zu großen Erschöpfung leiten wird, muss man auch mal in der zwischzeit schlafen, was bis zu einer zwei-Tages Reise führen kann. Eine Zuglinie habe ich nicht gefunden. Mit dem Flugzeug braucht man zwischen drei und fünf Stunden. Da muss man ja nicht lange überlegen, ob man mit dem Auto oder mit dem Flugzeug reisen will.

Was mich persönlich auch noch zu großen Überlegungen gebracht hat waren die ganzen Menschenmengen und Staus die sich dabei bilden würden. Wenn man wirklich so viele Flüge streichen würde, müsste man somit natürlich immer mit dem Auto oder Zug fahren. Das Straßennetz würde somit überlastet werden, die Züge überfüllt sein. Wahrscheinlich würden die Zug-Tickets teurer. Benzin für Autos wird ebenso teurer. Außerdem braucht es einfach viel länger. Züge verspäten sich jetzt schon immer wieder.

Meiner Meinung nach sollte man sich genau überlegen welche Flüge man streichen will. Ich verstehe es ja, wenn man Inland-Flüge, wie Graz – Wien, streicht, aber sobald man in ein fremdes Land reist, sollte man am besten dorthin fliegen, besonders wenn es von der Arbeit aus ist.



## T\_S3\_PRÄTEST

### Meinungsrede:

Sehr geehrte Damen und Herren!

Wer macht sich heutzutage noch die Mühe von Graz nach Wien mit dem Auto zuzufahren, wenn man doch auch ganz gemütlich in den Flieger steigen kann? Mit dieser Frage möchte ich Sie heute recht herzlich zu der EU Youth Conference willkommen heißen.

Wir alle waren schon einmal auf einer Klimademonstration, an welcher wir fleißig „demonstriert“ haben! Aber haben wir auch schon unser Leben verändert, um einen kleineren CO<sub>2</sub>-Fußabdruck zu hinterlassen. Wir, und alle anderen Menschen auf dieser Welt, müssen etwas an unserem Lebensstil ändern, wenn wir unseren Planeten behalten wollen.

Bezüglich des diesjährigen Themas bei der EU Youth Conference möchte ich in meinem Vortrag hauptsächlich über Kurzstreckenflüge informieren und diskutieren!

Meiner Meinung nach, sind Kurzstreckenflüge ein totaler sinnloser Luxus, der unsere CO<sub>2</sub>-Emissionen nur unnötig in die Höhe treiben lässt. Ich weiß aus persönlicher Erfahrung, dass der zeitliche Aufwand beim Reisen immer eine große Rolle spielt. Die Deutsche Bahn hat eine Grafik veröffentlicht, an welcher veranschaulicht wird, wie viel Zeit bei den jeweiligen Verkehrsmitteln benötigt wird um von Berlin nach München zu kommen. Verglichen werden Zug, Flugzeug und Auto. Beim ersten Anblick wird einem sofort klar dass die reine Reisezeit mit dem Flugzeug am schnellsten vorüber geht. Was man jedoch bei dieser Grafik leicht übersieht ist, dass man bei dem Flug zusätzlich Zeit für Check-In, Kontrollen und weitere Sachen benötigt.

Man kann daraus folgendes ziehen:

Die insgesamt Reisezeit ist somit bei Zug und Flugzeug gleich. Der große Unterschied dazwischen ist aber dass der Flug eindeutig belastender für unsere Umwelt ist.

Danke für Ihre Geduld und Aufmerksamkeit, lassen Sie mich ein letztes Mal für mein Anliegen plädieren und helfen Sie mit, die Umwelt zu retten!

## T\_S4\_PRÄTEST

### Kurzstreckenflüge verbieten?

Sehr geehrte Teilnehmer der EU Youth Conference!

Der Klimawandel betrifft uns alle, jeden einzelnen von uns, wollen wir wirklich tatenlos zusehen, wie normal weitergemacht wird, während die Menschheit selbst unseren Planeten zerstört?

Ein wichtiger Punkt für die Eindämmung der Erderwärmung ist der CO<sub>2</sub>-Ausstoß. Durch das vermehrte Benutzen öffentlicher Verkehrsmittel, ist das Problem für unsere Regierung so gut wie gelöst. Jedoch haben wir ein fortgeschrittenes Stadium erreicht, welches fordert, bestimmte Transportwege zu vermeiden bzw. zu verbieten. So auch ein Verbot von Kurzstreckenflüge.

Es ist durch Studien hinterlegt, dass das Flugzeug als Reisetransportmittel den höchsten CO<sub>2</sub>-Ausstoß im Gegensatz zu anderen Reisemöglichkeiten hat. Da die CO<sub>2</sub>-Emission ein wesentlicher Grund der Erderwärmung ist, müssen wir dafür sorgen, dass der Flugverkehr eingedämmt wird!

Der Erlass für ein Verbot von Kurzstreckenflügen im Umkreis von 1500 km, ist ein guter Ansatz für die Rettung unserer Erde!

### Meinungsrede

Sehr geehrte Damen und Herren!

Reisen Sie gerne? Fliegen Sie gerne in den Urlaub oder reisen Sie lieber mit dem Zug, dem Auto oder anderen Verkehrsmitteln? Haben Sie sich bei der Urlaubsplanung schon einmal über Ihren Ausstoß von Treibhausgasen informiert? Nein? Dann möchte ich Sie heute gerne darüber aufklären.

Buschfeuer breiten sich aus, es wird ständig wärmer, die Arktis schmilzt wodurch der Meeresspiegel steigt und Städte überschwemmt werden. Der Klimawandel ist unser ständiger Begleiter. Ein großer Faktor für die Erderwärmung ist das Fliegen. Beim Verbrennen von Kerosin wird sehr viel CO<sub>2</sub> ausgestoßen, aber Triebwerke von Flugzeugen setzen, vor allem in der Höhe, noch andere umweltschädliche Substanzen aus. Wissenschaftler können noch nicht genau bestimmen, wie schädlich diese für die Umwelt sind. Das sind Stoffe wie z.B. Ozon, Stickstoffoxide, Ruß oder Schwefelverbindungen. Die bezeichnen wir als „Radiative Forcing Index“.

Sie fragen sich jetzt wahrscheinlich, warum ich nur vom Fliegen spreche, denn ja auch beim Autofahren oder im Haushalt werden Treibhausgase freigesetzt. Aber heute möchte ich mit Ihnen hauptsächlich über Flüge und insbesondere Kurzstreckenflüge und deren Verbote sprechen. Unter einen Kurzstreckenflug fallen alle Flüge mit einer Distanz, die unter 1500 km liegt. So wie z.B. Graz nach Wien.

Was ist Ihnen denn wichtig beim Reisen? Sicherlich die Reisedauer, oder? Vielleicht auch ob sie schlafen oder auf ihr Telefon schauen können? Oder ob sie e-mails beantworten oder schreiben können? Vergleichen wir doch mal eine Reise mit Zug, Flugzeug und Auto von Berlin nach München. Mit dem Zug fahren sie ca. 4 Stunden, mit dem Auto fast 6 Stunden und mit dem Flugzeug 1 Stunde aber dabei muss man noch 2:30 Stunden für Check-In und Sonstiges, wie Anreise zum Flughafen rechnen. Also wären sie mit dem Flugzeug nur ein paar Minuten schneller als mit dem Zug. Im Flugzeug können Sie allerdings weder SMS schreiben noch Ihre elektronischen Geräte aufladen. Im Zug allerdings können Sie das. Sie können aber auch schlafen, Filme schauen oder Sonstiges machen. Also wären Sie mit dem Zug viel besser dran. Außerdem stoßen Züge viel weniger Treibhausgase aus. So schonen Sie die Umwelt und haben selbst auch weniger Stress.

Dies ist nur eins von vielen Beispielen, die ich zum Thema Klimaschutz bringen kann. Ich bitte Sie alle, nehmen sie doch mal das Rad oder gehen Sie zu Fuß, denn das tut nicht nur unserer Umwelt sondern auch Ihnen gut. Nutzen Sie für innerländliche Termine den Zug oder bilden Sie Fahrgemeinschaften. Bitte schauen Sie auf die Zukunft, denn wir alle sind verantwortlich, für diesen Planeten und die Generationen, die ihn auch noch so beleben wollen wie wir. Dankeschön!

## T\_S6\_PRÄTEST

Liebe EU Youth Conference,

meine meinung über „Kurzstreckenflüge verbieten“ ist negativ.

Um meine meinung zu unterschützen bringe ich die nächsten argumenten:

Erstens sollten die „Kurzstreckenflüge verbieten“ ist eine sehr schlechte idee, weil es gibt sehr viele Menschen die diese Flüge brauchen, zum bsp.: Ich lebe im Rumänien meine Wohnort ist 500 km weit von der Hauptstadt Bukarest, aber es gibt tägliche Flüge von Temesvar nach Bukarest und dieses Flug dauert ungever 40 minuten, es gibt viele Leute die nicht im Bus oder Auto oder Zug fahren können wegen gesundheits probleme.

Zweitens sollten Flüge nicht verbietet sein weil die Fluggesellschaft sehr viel Geld verloren wird und kurz Flüge sind eine gutte idee für die Gesellschaft. Weil die Personen schnell zur destination ankommen können und die kurz Flüge sind auch sehr billig im vergleich zu Bus fahrten oder mit dem Auto alleine zu fahren und anders auch billiger denn ein Zug ticket.

Ein anderes argument um meine meinung zu unterstützen ist dass, was mit der Personal der Fluggesellschaft passieren wird; was werden die Piloten tun wenn sie kein job haben oder die Stuardessen wenn die kein mehr job haben; eine krize wird entstehen und viele Leute werden ohne job bleiben und der Staat muss das alles bezahlen, das diese Leute Geld bekommen und zu überleben.

Mein letztes und vierter argument ist was wird mit allen Flugzeuge passieren oder mit Flughafen weil es gibt auch kleinere Flughafen die arbeiten nur mit Kurzflüge was wir mit denen passieren werden sie sich schließen, und wenn sie die Flughaffen schließt was wird mit diesen gebäude passieren, so viel Geld war dort investiert worden die Flughaffen geschlossen, und die Kurzstrecke Flüge, Flugzeuge werden in Garagen hinterlassen die Flugzeuge werden rosten mit den allen jahr und wenn ihr wieder öffnet die kurzstrecken werden die Flugzeuge alt und danach müssen sie, wieder investieren und deswegen glaube ich das „Kurzstreckenflüge“ nicht verbiten werden.

### Meinungsrede

Sehr geehrte Damen und Herren!

Es ist praktisch wenn kurze Reisen auch kurz dauern. Egal ob innerhalb eines Landes oder Europa. Flüge sind dafür super geeignet oder? Sie sind kurz, bequem und oft auch nicht so teuer. Also wäre es doch optimal Kurzstreckenflieger zu verwenden. Jedoch sind sich viele Leute über die Belastung auf die Umwelt nicht bewusst. Viele wissen aber auch nicht wirklich was man sonst tun soll. Es stellt sich aber trotzdem die Frage ob man Kurzstreckenflüge verbieten soll.

Wie bereits vorher erwähnt ist es praktisch kurze Strecken zu fliegen weil man nicht lange braucht. Aber wenn man die Zeit die man fliegt und die Zeit für den Check-in und sonstige Kontrollen zusammenzählt kommt man ca. auf die gleiche Zeit wie wenn man zum Beispiel mit dem Zug reisen würde. Ein weiteres Argument wäre, dass man im Zug einfach alles machen kann. Egal ob Videos anschauen, SMS- Nachrichten schreiben, telefonieren, schlafen, etc.. Im Flugzeug kann man zwar auch ein paar Dinge machen aber man kann eben nicht telefonieren. Manchmal ändert sich zum Beispiel etwas bezüglich eines geschäftlichen Termins oder deinem Familienmitglied ist etwas zugestoßen. In manchen Fällen ist es einfach praktisch sofort informiert zu sein. Ein sehr großer Punkt ist die Belastung der Umwelt. In einer Darstellung von IFEU EcoPassenger kann man die Belastung sehr deutlich sehen. Im Vergleich zu einem Zug stoßt ein Flugzeug mehr Kohlendioxid aus. Nehmen wir zum Beispiel die Strecke London- Marseille ein Flugzeug braucht für eine Strecke pro Passagier 311 Kilogramm Kohlendioxid wobei ein Zug im Gegensatz nur 36 Kilogramm Kohlendioxid ausstoßt.

Auch wenn man am Anfang vielleicht meinen möchte das Kurzstreckenflüge praktischer wären, kommt man schon nach kurzer Zeit darauf das man nicht viele Vorteile hat. Die Zeit die man insgesamt für das Fliegen braucht ist gleich lange wie wenn man mit dem Zug fahren würde. Außerdem kann man die Zeit sinnvoller nutzen und man ist bei keiner Aktivität eingeschränkt. Auch sieht man deutlich das auch für die Umwelt Kurzstreckenflüge besser wären. Es wäre doch schon einmal ein Anfang, wenn man die Umwelt schonen will, die Kurzstreckenflüge zu verbieten.

## T\_S8\_PRÄTEST

„Wir sind hier, wir sind laut weil ihr uns die Zukunft klaut.“ Wer kennt diesen Reim? Wer hat ihn selbst lauthals gebrüllt, als er mit seinen Mitschreitern, im Rahmen des Friday for Future durch die Straßen maschierte? Aber am wichtigsten: Wer hat verstanden was er das gebrüllt hat und wer ist mit mir bereit etwas zu verändern? Die Antwort liegt nahe: Alle die heute hier sind! Nicht nur meine gleichaltrigen Interessenten, sondern auch Sie, die sie bereit sind, uns anzuhören.

Zu Beginn gleich eine Frage: Wie sind Sie heute hier her gekommen? Ich will Ihre Antwort nicht wissen, ich will nur, dass darüber nachgedacht wird. Sind Sie heute mit dem Auto gekommen? Oder zu Fuß? Oder haben Sie einen weiteren Weg hinter sich und sind mit dem Flugzeug gekommen? Wenn die Antwort auf die letzte Frage Ja lautete, möchte ich Sie bitten jetzt noch einmal darüber nachzudenken, ob ihre Anreisestrecke wirklich so weit war, dass Sie sie nicht mit dem Auto oder dem Zug zurücklegen hätten können. Wenn dem tatsächlich so ist, dann verzeihen Sie meine Fragen, wenn nicht, hier noch eine Weitere: Warum? Warum nutzen Sie bzw. nutzt man für kurze Strecken immer noch Flugzeuge? In Zeiten wie diesen, die von Klimadebatten, Demonstrationen für das Klima etc. geprägt sind! Ist der, zugegeben, hohe Komfort des Fliegens wirklich genug Rechtfertigung für die Unmengen an umweltschädlichen Substanzen die, noch dazu in großer Höhe freigesetzt werden?

Oder anders gefragt, bietet der Zug nicht denselben Komfort an und bläst als Zusatzbonus weniger CO<sub>2</sub> in die Luft? Meiner Meinung nach schon! Hinzu kommen weitere Vorteile wie (ja ich bin auch nur eine Teenagerin) die mögliche Handynutzung, die in Flugzeugen ja nur begrenzt möglich ist.

Weiters kann man in Zügen ebenso gut oder schlecht (je nach Ansicht) schlafen wie im Flugzeug auch.

Wer einfach ein grundsätzlicher Zug-Hasser ist, kann in den meisten Fällen auch immer noch auf das gute alte Auto zurückgreifen und damit der Umwelt einen Gefallen tun. Bereits bei einer Flughöhe von 9 Kilometern, setzt ein zusätzlicher Treibhauseffekt ein. Ist es das Wert, dafür von, sagen wir Deutschland nach Deutschland zu kommen? Ein Flug von Berlin nach München dauert, betrachtet man die reine Flugzeit, etwas 1 Stunde. Eine Zugfahrt dauert im Vergleich ca. 4 Stunden. Woran hierbei nicht gedacht wird, sind Check-In, Passkontrollen etc. die die kurze Flugdauer wieder ausgleichen.

Mit diesem Wissen, liebes Publikum lass ich Sie nun alleine jedoch nicht ohne an Ihre Klugheit zu appellieren! Denken Sie an Ihre bzw. unsere Umwelt und was sie bereits für uns getan hat. Ich wünsche Ihnen eine gute Heimreise, hoffentlich mit dem Zug und nicht mit dem Flugzeug.

### Meinungsrede

Sehr geehrte Damen und Herren!

Fliegen innerhalb Europas ist doch praktisch oder? Wenig Zeitaufwand, günstig und schnell. Doch haben Sie schon einmal über die Konsequenzen nachgedacht? Die Abgase die durch die vielen Flüge freigesetzt werden? Heutzutage ist es ganz selbstverständlich, dass Familien Urlaub machen. Dabei werden auch Reisen zu näher liegenden Orten mit dem Flugzeug gemacht, anstatt über Alternativen nachzudenken. Doch bezüglich Umweltschutz sollten wir uns darüber wirklich Gedanken machen und auch öfters zu anderen Verkehrsmitteln wie zum Beispiel dem Zug greifen.

Fakt ist, dass Langstreckenflüge, die über See gehen auf jeden Fall sehr praktisch sind. Doch meiner Meinung nach sind Kurzstreckenflüge wirklich nicht nötig. Jetzt werden viele von Ihnen sagen, dass Fliegen aber am einfachsten und schnellsten ist. Doch, nein! Wenn man sich jetzt z.B. die Strecke von Berlin nach München anschaut, sieht man, dass wenn man zur reinen Flugzeit noch die Fahrt zum Flughafen, die Kontrollen, Check-In etc. dazurechnet, man ungefähr dieselbe Zeit verbraucht, wie wenn man mit dem Zug fährt. Hiermit sieht man, dass der Zeitaufwand als Ausrede um nicht den Zug zu nehmen, nicht gilt. Auch kann man im Zug telefonieren und sein Handy aufladen, was man beim Fliegen nicht der Fall ist. Das alles ist also Zeit, die man nützen kann. Vergleicht man die CO<sub>2</sub>-Emissionen von Flug und Zugfahrt wird deutlich sichtbar, dass die Emissionen bei einem Flug deutlich höher sind. Und je mehr Sie kurze Strecken mit dem Flugzeug aufnehmen, desto schlimmer werden die CO<sub>2</sub>-Emissionen. Ich persönlich bin ja der Meinung, dass Kurzstreckenflüge innerhalb Europas ganz verboten werden sollten. Jetzt werden Sie sicher damit kommen, dass es doch auch Personen gibt, die von der Arbeit aus ständig reisen müssen. Dem bin ich bewusst! Deswegen wäre es auch sehr wichtig, dass wenn Kurzstreckenflüge verboten werden, das Bahnnetz erweitert werden und auch die Häufigkeit der Züge mehr werden sollte. Es könnten auch Busse weitere Strecken auf sich nehmen. Allerdings müssten dann die Verbindungsstrecken sowie die Preisverhältnisse allgemein geregelt werden.

Was ich jetzt aber tun möchte, ist, Sie aufzufordern aus genau den vorher genannten Gründen auf Kurzstreckenflüge wenn möglich zu verzichten. Überlegen Sie sich das nächste Mal, ob sie den Flug buchen, oder ob Sie doch lieber die Bahn, den Bus oder das eigene Auto nehmen.

### Meinungsrede

Sehr geehrte Damen und Herren!

Lieber mit dem Flugzeug oder mit dem Zug kurze Etappenreisen antreten? Egal ob im Inland, Ausland oder ganz Europa. Nun stellt sich die Frage, Flugzeuge oder Personenzüge.

Meiner Meinung nach finde ich Kurzstreckenflüge eine ziemliche Umweltverschmutzung. Da man eigentlich für wenige Kilometer, die man mit dem Flugzeug fliegt, auch den Zug nehmen kann. Ein Beispiel ist die Strecke von Berlin nach München. Gut man kann auch mit dem Auto fahren, aber das wäre auch wieder eine zu große Umweltverschmutzung und man bräuchte natürlich auch viel länger. Mit dem Zug (ICE-Sprinter) fährt man ca. 3 Stunden und 55 Minuten wobei man mit dem Flugzeug auch fast die gleiche Zeit braucht. Klar ist, das die Flugdauer selbst nur 1 Stunde und 5 Minuten beträgt, aber wenn man die ganzen Kontrollen wie zum Beispiel der Check-In macht, kommt noch eine Zeit von 2 Stunden und 30 Minuten dazu. Und das wäre dann auch schon egal ob man jetzt mit dem Zug fährt oder fliegt. Denn die 20 Minuten unterschied sind doch nicht schlimm. Noch dazu, ist man mit dem Zug viel komfortabler unterwegs aber auch ökonomischer. Als kleines Beispiel als Vergleich von Zug und Flugzeug: Im Zug hat man von Internet bis zur Steckdose alles geboten. Im Flugzeug jedoch muss man ein paar Abstriche in Punkto social media comfort machen. Wollen wir wirklich unseren Planeten zerstören? Denn die vielen CO<sub>2</sub>-Emissionen sind ein enormer Brocken vergleichsweise mit denen des Zugverkehrs. Die ausgestoßenen Stoffe die zusätzliche Effekte auf die Ozon-Schicht haben, nennt man „Relative Forcing Index“.

Alles in allem lässt sich feststellen, das der Zugverkehr für unseren Planeten sehr wichtig wäre. Und Flugzeuge eventuell so entwickelt wird, dass sie kein Kerosin tanken müssen sondern etwas nicht so Emissionsreiches vom Rauch her. Ich fordere sie deshalb mit Nachdruck auf, im Inland und generell in Europa mit Zügen zu reisen, da wir sonst unserer Erde noch mehr schaden werden.



# SCHÜLERINNEN-TEXTE POSTTEST

## T\_S1\_POSTTEST

### Kurzstreckenflüge verbieten?

Liebes Publikum!

Ich stehe heute hier, um über ein sehr diskutiertes Thema zu sprechen.

Das Thema handelt um Kurzstreckenflüge und es stellt sich die Frage, ob sie verboten werden sollen oder nicht.

Gründe zum Verbot der Kurzstreckenflüge wären der Klimawandel, die Umwelt und die CO<sub>2</sub>-Emissionen.

Aber was versteht man unter einem Kurzstreckenflug? Kurz erklärt, unter Kurzstreckenflüge fallen alle Flüge mit einer Distanz, die unter 1500 Kilometer liegt.

Eine Alternative zu den Flugzeugen wäre mit dem Zug oder dem Auto zu reisen. Doch könnten diese Alternativen wirklich umgesetzt werden und sind sie dann auch effizienter?

Ein wichtiger Aspekt beim Reisen ist der Zeitaufwand. Nehmen wir als Beispiel die Strecke Berlin – Paris und vergleichen die Reisezeit vom Flugzeug, Zug und dem Auto.

Die reine Flugzeit von Berlin nach Paris beträgt 1 Stunde und 50 Minuten. Dazu kommen noch das Check-In und die Kontrollen am Flughafen mit circa 2 Stunden.

Mit dem Zug würde man schon 8 Stunden und 19 Minuten reisen.

Mit dem Auto wäre die reine Fahrtzeit 5 Stunden und 58 Minuten.

Also aus diesen Reisezeiten können wir entnehmen, dass es viel bequemer und schneller mit dem Flugzeug geht.

Kurzstreckenflüge sind immer Direktflüge. Das heißt, es gibt keine Zwischenstopps wo man umsteigen müsste, also - einfach das Gepäck abgeben, sich ins Flugzeug setzen, den Flug und die Aussicht von oben genießen und entspannen.

Beim Reisen mit dem Zug hingegen kommen sehr oft Haltestellen hinzu, wo man Umsteigen muss. Vor allem wenn man in ein anderes Land reist. Dort könnte es auch passieren, dass man noch weitere Stunden auf den nächsten Zug warten muss.

Wie schon gesagt braucht man mit dem Auto fast 6 Stunden reine Fahrtzeit nach Paris. Doch auch hier muss man selbstverständlich Staus miteinberechnen. Man sollte auch nicht zu lange

mit dem Auto fahren, da das Unfallsrisiko steigt – zum Beispiel durch Müdigkeit. Deswegen sollte man gelegentlich Erholungspausen einlegen und auch die nehmen wieder Zeit weg.

Hiermit bin ich also stark gegen ein Verbot von Kurzstreckenflüge.

Ich bitte Sie, darüber nachzudenken, welche Folgen dieses Verbot mit sich bringt.

Danke für Ihre Geduld und Aufmerksamkeit.

## T\_S2\_POSTTEST

### Kurzstreckenflüge verbieten?

Liebes Publikum!

Heute möchte ich mit euch über ein äußerst wichtiges Thema sprechen: Kurzstreckenflüge. Soll man sie verbieten oder nicht? Ich muss zwar zugeben, dass ich selbst noch nie mit einem Flugzeug oder ähnlichem geflogen bin, aber das heißt noch lange nicht, dass ich das in Zukunft nicht tun möchte.

Der Grund des Verbots von Kurzstreckenflügen ist das Klima. Flugzeuge schaden der Umwelt. Das ist ein bekannter Fakt. Um den Schaden zu verringern will man alle Flüge bis zu 1500 Kilometer streichen. Man solle lieber mit dem Zug und Auto fahren. Klingt plausibel, aber ist das wirklich eine so gute Idee?

Gehen wir mal von Deutschland aus. Sagen wir, ich lebe in Berlin und möchte gerne nach Großbritannien reisen, um dort Urlaub zu machen. Nach meiner Recherche her ist Berlin etwa 1144 Kilometer von Großbritannien entfernt. Also müsste ich mit dem Auto fahren, was zwischen 17 und 19 Stunden braucht. Und dass nur wenn man ohne Pausen fährt. Da das aber zu einer zu großen Erschöpfung leiten wird, muss man auch mal in der Zwischenzeit schlafen, was bis zu einer Zwei-Tages Reise führen kann. Wieso mit dem Auto? Ich habe einiges an Gepäck bei mir. Mit dem Flugzeug braucht man zwischen drei und fünf Stunden. Da muss man ja nicht lange überlegen, ob man mit dem Auto oder dem Flugzeug reisen will.

Wenn man allerdings nur auf Urlaub fliegen, oder eben fahren, will, kann man sich diese ganzen Stunden im Auto ja noch leisten. Aber was, wenn man beruflich unterwegs ist? Der zeitliche Aufwand spielt beim Reisen eine große Rolle. Geschäftsmänner- und Frauen müssen öfters zu den verschiedensten Meetings, die in ganz Europa verteilt sind. Kommt immer drauf an, wo man arbeitet. Oder was ist, wenn man im Ausland arbeitet und für das Wochenende mal wieder die Familie besuchen möchte? Ihr wollt mir doch nicht wirklich erzählen, dass man dafür drei extra Tage Urlaub ansuchen soll, nur um für einen Tag mit der Familie zu verbringen.

Was mich persönlich auch noch zu großen Überlegungen gebracht hat, waren die ganzen Menschenmengen und Staus die sich dabei bilden würden. Wenn man wirklich so viele Flüge streichen würde, müsste man somit natürlich immer mit dem Auto oder Zug fahren. Das Straßennetz würde somit überlastet werden, die Züge überfüllt sein. Wahrscheinlich würden die Zug-Tickets teurer werden, ebenso wie der Benzin für Autos und Busse. Außerdem braucht es einfach viel länger. Züge verspäten sich jetzt schon immer wieder. Wie soll das dann später funktionieren, wenn so viele Menschen mit dem Zug reisen müssen?

Außerdem würden viele Menschen ihren Job bei den Airlines verlieren. Natürlich könnten sie einen neuen Job suchen. Die Bahnnetze müssten erweitert werden und würden somit neue Arbeiter brauchen, aber was, wenn die Arbeiter ihren Job geliebt haben? Soll man ihnen den Spaß an ihrer Arbeit wirklich einfach so von sie reißen? In meinen Augen wäre das einfach nicht fair. Übrigens müsste man zuerst mit den Bauarbeiten der Erweiterung des Bahnnetzes beginnen, bevor man die Airlines zu Grunde reißt. Ein weiterer Zeitaufwand, den sich viele

Arbeiter nicht leisten könnten, wenn ihre Flüge langsam gestrichen werden und die Bahn noch immer nicht fertig ist.

Meiner Meinung nach sollte man genau überlegen, welche Flüge man streichen soll. Ich verstehe es ja, wenn man Inlands Flüge, wie Graz-Wien, streicht. Aber sobald man in ein fremdes Land reist, sollte man am besten dorthin fliegen, besonders wenn es von der Arbeit aus ist.

## T\_S3\_POSTTEST

Sehr geehrte Damen und Herren!

Wer macht sich heutzutage noch die Mühe von Graz nach Wien mit dem Auto zu fahren, wenn man doch auch ganz gemütlich in den Flieger steigen kann? Mit dieser Frage möchte ich Sie heute rechtherzlich zu der EU Youth Conference willkommen heißen.

Sie dürfen mich nicht falsch verstehen, mit dieser Anfangsfrage möchte ich das Thema „Kurzstreckenflüge“ nicht gutheißen! Ich gebe offen zu, dass ich auch schon unnötige Kurzstrecken mit dem Flugzeug geflogen bin. Aber ich weiß auch, dass wir uns solche Bequemlichkeiten, in der heutigen Zeit und vor allem in der jetzigen Lage, nicht mehr leisten können!

Wir alle müssen unser Leben verändern, um einen kleineren Co2-Fußabdruck zu hinterlassen. „Umweltbewusst leben“, lautet es jetzt!

Kommen wir zurück auf unser Hauptthema, Kurzstreckenflüge. Meiner Meinung nach sind diese Flüge ein total sinnloser Luxus, der unsere Co2-Emissionen nur unnötig in die Höhe treiben lässt.

Der Grund wieso die Nachfrage an Kurzstreckenflüge so hoch ist, ist das sich die meisten Leute denken, dass sie mit dem Flugzeug schneller an ihr Ziel kommen als mit anderen Verkehrsmitteln! Das ist allerdings nicht so!

Eine Grafik der Deutschenbahn veranschaulicht, wie viel Zeit bei den jeweiligen Verkehrsmitteln benötigt wird. Im Vergleich stehen Flugzeug, Zug und Auto. Beim ersten Anblick wird einem sofort klar, dass die reine Reisezeit mit dem Flugzeug am schnellsten vorüber geht. Was man jedoch leicht übersieht ist, dass man bei dem Flug zusätzlich Zeit für Check-In und Kontrollen opfern muss.

Man kann daraus folgendes ziehen:

Die insgesamt Reisezeit ist somit bei Zug und Flug gleich! Der große Unterschied dazwischen ist aber, dass der Flug eindeutig belastender für unsere Umwelt.

Danke für Ihre Geduld und Aufmerksamkeit! Lassen sie mich ein letztes Mal für mein Anliegen plädieren: Ich bitte Sie, tun sie etwas für unseren Planeten. Es kann nicht so weitergehen!

## T\_S4\_POSTTEST

### Kurzstreckenflüge verbieten?

Sehr geehrte Teilnehmer der EU Youth Conference!

Der Klimawandel betrifft uns alle, jeden Anwesenden in diesem Saal, wollen wir wirklich tatenlos zusehen, wie einfach weitergemacht wird wie als unsere Erde sich noch nicht an der Existenzgrenze befand? Wollen wir tatenlos zusehen, während die Menschheit selbst unseren geliebten Planeten zerstört?

Wir müssen den CO<sub>2</sub> – Ausstoß verringern. Unsere Regierung sieht anscheinend den Kern des Problems nicht. Für sie ist das Problem gelöst, wenn die Bevölkerung auf öffentlichen Verkehrsmitteln zurückgreift. Jedoch haben wir ein fortgeschrittenes Stadium der Erderwärmung erreicht, welches fordert, bestimmte Transportwege zu vermeiden oder sogar zu verbieten. So soll auch ein Verbot für Kurzstreckenflüge eingeführt werden.

Studien hinterlegen, dass das Flugzeug als Reisetransportmittel den höchsten CO<sub>2</sub>-Ausstoß im Gegensatz zu anderen Reismöglichkeiten verursacht. Schauen wir nicht weg. Ignorieren wir keine wissenschaftlichen Fakten. Handeln wir! Dämmen wir den Flugverkehr ein zum Wohle unseres Planeten!

Das Reisen mit Bahn und Auto ist zu zeitaufwendig, nehmen wir das Flugzeug. Ich sage diese Behauptung ist inakzeptabel. Auch am Flughafen geht aufgrund der strengen Sicherheitskontrollen und langen Schlangen beim Check-In viel kostbare Zeit verloren. So ist die vorher genannte Aussage schlicht und einfach falsch.

Andersrum kann diese am Flughafen verlorene Zeit man beim Verkehren mit der Bahn sinnvoll nutzen. Abgesehen davon, dass sich die Fahrt gut anbietet um sich mal etwas zu entspannen und oder ein Buch zu lesen, sind die Wagons auch optimal fürs Arbeiten ausgestattet. Man hat genügend Platz, um sich ausbreiten zu können, Steckdosen sind vorhanden, um den Laptop oder das Handy aufzuladen und sogar Wifi wird immer mehr zur Selbstständigkeit in Zügen. Auch ein Platz, um die Füße hoch zu lagern und eine bestmögliche angenehme Fahrt zu anbieten, ist vorhanden.

Im Gegensatz dazu schauen wir uns das Flugzeug an: Man kann sich aufgrund des Platzmangels weder nach links oder rechts drehen, weder noch kann man gut arbeiten oder sich einfach nur zurücklehnen. Internet ist sowieso in der Luft ein Fremdwort.

Wenn wir uns all diese genannten Fakten ansehen, stellt sich die Frage: Welchen Aspekt macht es eindeutig wert mit dem Flugzeug zu verkehren? Liebe Teilnehmer der EU Youth Conference, ich fordere euch auf Kurzstreckenflüge zu vermeiden und für das Verbot dieser zu kämpfen! Es ist unnötiger CO<sub>2</sub>-Ausstoß und fordert die Zerstörung unseres Planeten! Stoppen wir den Wandel jetzt, indem wir alle zusammenhalten. Die Zukunft gehört uns, lassen wir sie uns nicht wegnehmen!

### Überarbeitete Meinungsrede

Sehr geehrte Damen und Herren!

Reisen Sie gerne? Fliegen Sie gerne in den Urlaub oder reisen Sie lieber mit dem Zug, dem Auto oder anderen Verkehrsmitteln? Haben Sie sich bei der Urlaubsplanung schon einmal über Ihren Ausstoß von Treibhausgasen informiert? Nein? Dann müssen sie mir jetzt besonders gut zuhören, denn ich würde sie jetzt gerne darüber aufklären.

Buschfeuer breiten sich aus, es wird immer wärmer, die Arktis schmilzt und der Meeresspiegel steigt, wodurch Städte überschwemmt werden und Pflanzen, Tiere und Menschen sterben. All das sind folgen des Klimawandels, welcher uns ständig begleitet. Und warum gibt es den Klimawandel? Weil immer mehr schlechte Substanzen in die Atmosphäre gelangen. Substanzen wie zum Beispiel Ozon oder Treibhausgase, Substanzen die wir freisetzen, wenn wir mit dem Flugzeug reisen. Denn beim Verbrennen von Kerosin, welches ein Flugzeug benötigt um angetrieben zu werden, wird sehr viel CO<sup>2</sup> ausgestoßen. Aber, und besonders in großer Höhe, setzen Flieger noch viele weiter umweltschädliche Substanzen frei. Wissenschaftler können aber noch nicht genau bestimmen, wie schädlich diese für die Umwelt sind. Mit „diese“ sind Stoffe wie Stickstoffoxide, Schwefelverbindungen, Ruß oder Ozon gemeint und werden von Forschern als „Radiative Forcing Index“ bezeichnet.

Sie fragen sich jetzt wahrscheinlich, warum ich nur vom Fliegen sprechen, denn ja auch beim Autofahren, in Fabriken und im Haushalt wird sehr viel CO<sup>2</sup> ausgestoßen. Aber heute möchte ich mit Ihnen hauptsächlich über Flüge und insbesondere über das Verbot für Kurzstreckenflüge sprechen. Unter einem Kurzstreckenflug falle alle Flüge mit einer Distanz von bis zu 1500km. So wie zum Beispiel von Graz nach Wien.

Was ist Ihnen denn eigentlich wichtig beim Reisen? Sicher die Reisedauer, oder? Mir persönlich ist auch wichtig, dass ich schlafen oder lesen kann. Vielleicht würden Sie gerne mit andren über Ihr Mobiltelefon kommunizieren oder wichtige E-Mails schreiben und beantworten. Ich möchte für Sie jetzt die Reise mit dem Zug, dem Flugzeug und dem Auto auf der Strecke von Berlin und München vergleichen. Mit dem Zug fahren sie ca. vier Stunden. Mit dem Auto fast sechst stunden und mit dem Flugzeug, aber nur reinen Flugzeit, eine Stunde. Jetzt müssen Sie beim Flug aber nochmals 2,5 bis drei Stunden für Anreise, Check-In und sonstiges berechnen. Somit sind sie mit dem Flugzeug nicht unbedingt schneller als mit dem Zug. Im Flugzeug jedoch können Sie weder Ihre elektrischen Geräte laden noch SMS beantworten oder schreiben. Im Zug allerdings können Sie das. Sie können aber auch schlafen, Filme schauen, Lesen oder einfach nur dasitzen und die Landschaft genießen. In dieser Hinsicht wären Sie mit dem Zug viel besser dran. Sie würden selbst weniger stress haben, denn im Zug müssen Sie nicht Ihr Gebäck abgeben, sondern müssen sich einfach nur reinsetzen. Aber auf der anderen Seite, würden sie auch der Natur eine Freude bereiten, denn Züge stoßen im Vergleich viel weniger Treibhausgase aus.

Dies ist nur eins von sehr vielen Beispielen, die ich ihnen bringen kann. Ich bitte Sie alle, nehmen sie doch mal den Zug und nicht das Flugzeug um zu Geschäftlichen Terminen zu kommen. Vielleicht können sie auch von zu Hause aus an wichtigen Meetings teilnehmen, denn auch für sowas gibt es sehr tolle Apps. Bitte schauen Sie auf unseren Planeten, denn wir haben nur einen und wir wollen auch, dass dieser für viele weitere Generationen noch so schön zu Beleben ist wie für uns.

Dankeschön!



## T\_S6\_POSTTEST

Liebe Eu Youth Conference,

Meine meinung über Kurzstreckenflüge verbieten ist eine Negative meinung.

Um meine meinung zu unterstützen bringe ich folgende argumente.

Erstens sollten die Kurzstreckenflüge verbieten ist eine sehr schlechte idee, weil es gibt sehr viele Menschen die diese Flüge brauchen, zum beispiel: Ich lebe im Rumanien mein Wohort ist 500 km weit von der Hauptstadt Bukarest entfernt, aber es gibt Tägliche Flüge von Temesvar bis zum Bukarest und diese Flüge dauern umgefehr 45 minuten es gibt viele Leute die nicht mit dem Bus oder Zug oder mit das Auto viel Fahren können deswegen müssen die Kurzstreckenflüge nicht verbitet werden

Zweitens sollten die Kurstreckenflüge nicht verbitet sein weil die Fluggeseltschat viel Geld verlieren wird und Kurzflüge sind eine gute idee für die gesellschaft . Weil Leute schnell zur einer Stadt von anderen ankommen können und meistens sind die Kurzflüge auch billiger denn Bus Tickets oder Zug Ticket.

Ein anderes argument um meine meinung zu unterstützen ist dass, was wird mit der Personal der Fluggesellschaft passieren, was werden die Piloten tun wenn sie nichts Fliegen können sie werden keinen job haben, oder die Flugbegleiterinen werden auch die keine arbeit mehr haben dass ganze Personal muss dan auf Stempel gehen. es wird eine Krise entstehen viele Leute werden ihr arbeitsplatz verlieren.

Mein letztes und vierter argument ist was wird mit allen Flugzeuge passieren oder mit den kleinen Flughafen die arbeiten nur mit kurzstrecken passieren, werden diese geschlossen, und wenn sie die Flughafen schlissen was wird aus diesen gebäuden sein, und wo werden die Flugzeuge bleiben wo werde tausende von Flugzeuge gebraucht

Abschlisslich dir Kurzstreckenflüge dürfen nicht verbietet werden.

### Meinungsrede

Sehr geehrte Damen und Herren!

Es ist praktisch wenn man für kurze Reisen nicht lange braucht und auch nicht all zu viel Aufwand hat. Egal ob innerhalb eines Landes oder innerhalb Europas. Die erste Sache die einem in den Kopf gehen würde ist das Flugzeug für Reisen zu verwenden. Die Flüge dauern nicht lange, sind bequem und viel Aufwand hat man auch nicht. Also optimal kurze Strecken zu fliegen oder? Viele denken sich wahrscheinlich das Flüge die einzige Möglichkeit sind von A nach B zu kommen. Doch sind Flüge wirklich so gut?

Wie bereits vorher erwähnt ist es praktisch wenn man für kurze Strecken nicht lange braucht. Aber wenn man die Zeit die man fürs Einchecken und den ganzen Kontrollen braucht dazu zählt ist das circa gleich lange wie wenn man mit dem Zug fahren würde. Also spart man sich beim fliegen nicht wirklich viel Zeit. Ein anderes Argument das man mit dem Zug fahren soll ist, dass man im Zug alles machen kann. Sachen wie telefonieren, SMS schreiben oder einfach sein Handy an zustecken kann man im Flugzeug, im Gegensatz zum Zug, nicht machen. Es ist manchmal praktisch erreichbar zu sein. Es könnte sein das ein wichtiges Meeting verschoben wird oder vielleicht abgesagt wird. In ein paar Fällen ist es einfach praktisch erreichbar zu sein. Aber der wohl größte Punkt der gegen das Fliegen spricht, ist die Belastung der Umwelt. In einer Darstellung von der IFEU EcoPassenger kann man die CO2 Belastung sehr deutlich sehen. Im Vergleich zu einem Zug stoßt ein Flugzeug viel mehr Kohlendioxid aus. Das kann man mit einem Beispiel sehr gut erkennen. Stellen Sie sich die Strecke von London nach Marseille vor. Ein Flugzeug stoßt für die Strecke 311 Kilogramm Kohlendioxid aus. Ein Zug hingegen nur 36 Kilogramm.

Auch wenn man am Anfang vielleicht meinen mag das Kurzstreckenflüge sehr praktisch sind, erkennt man schon nach kurzer Zeit, dass man stattdessen auch Züge verwenden kann. Züge sind umweltfreundlicher, bequemer bezüglich Erreichbarkeit. Auch wenn man denkt das Züge länger brauchen ist das keinesfalls so. Also wenn wir wirklich etwas für die Umwelt machen wollen dann ist das ein großer Punkt. Wie sagt man so schön: "Ein kleiner Schritt für den Menschen, aber ein großer für die Menschheit!"

### Meinungsrede

“Wir sind hier, wir sind laut, weil ihr uns die Zukunft klaut!” Wer kennt diesen Reim? Wer hat ihn vielleicht selbst mitgebrüllt als Scharen unserer Mitstreiter im Rahmen des *Friday for Future* durch die Straßen zogen und für das Klima kämpften? Aber am Wichtigsten: Wer hat wirklich verstanden, was er oder sie da gebrüllt hat und wer ist mit mir bereit dafür einzustehen? Die Antwort auf diese Fragen liegt nahe: Alle die wir heute hier versammelt sind! Und nicht nur meine gleichaltrigen Gleichgesinnten, sondern auch Sie, die Sie bereit sind, uns anzuhören.

Zu Beginn gleich noch eine Frage: Wie sind Sie heute hierhergekommen? Ich will darauf jetzt und auf der Stelle zwar keine direkte Antwort, aber dennoch möchte ich, dass darüber nachgedacht wird. Sind Sie heute mit dem Auto gekommen? Oder zu Fuß? Oder haben Sie einen weiteren Weg hinter sich und sind daher mit dem Flugzeug angereist? Wenn die Antwort auf die letzte Frage JA lautet, möchte ich Sie bitten jetzt noch einmal darüber nachzudenken, ob ihre Anreisestrecke wirklich so weit war, dass Sie sie nicht mit dem Auto oder dem Zug hätten zurücklegen können. Wenn dem tatsächlich so ist, verzeihen Sie meine Fragen. Wenn nicht, hier noch eine weitere: Warum? Warum nutzen Sie bzw. nutzt man (ganz allgemein gefragt) für kurze Strecken immer noch Flugzeuge? In Zeiten wie diesen, die von Klimadebatten, Demonstrationen für das Klima etc. geprägt sind. Haben wir noch nichts gelernt? Ist der, zugegeben, hohe Komfort, den Flugzeuge bieten, wirklich genug Rechtfertigung, für die Unmengen an umweltschädlichen Substanzen, die noch dazu in großer Höhe freigesetzt werden? Oder anders gefragt: Bietet ein Zug nicht denselben Komfort an und bläst als zusätzlicher Bonus weniger CO<sub>2</sub> in die Luft? Meiner Meinung nach schon! Hinzu kommen weitere Vorteile wie (Ja, auch ich bin nur eine Teenagerin) die mögliche Nutzung von elektronischen Geräten, welche in Flugzeugen ja nur begrenzt möglich ist. Weiters kann man in Zügen ebenso gut oder meinetwegen auch schlecht (also je nach Ansicht) schlafen wie in Flugzeugen auch. Wer einfach ein grundsätzlicher Zug-Hasser ist, kann in den meisten Fällen auch immer noch auf das Auto zurückgreifen, was zwar auch nicht perfekt aber – im Falle einer Vollbesetzung - immer noch besser für die Umwelt ist.

Ich werde nun versuchen, Sie mit ein paar Zahlen zu unterhalten, meine Damen und Herren:

Bei einer Flughöhe von 9 Kilometern, setzt ein zusätzlicher Treibhauseffekt ein. Ist es das Wert, dafür von, sagen wir, Berlin nach München zu kommen? Erkennen Sie hier auch die Ironie, die darin besteht, sagen zu können: Ich fliege von Deutschland nach Deutschland!

Bleiben wir noch kurz bei dem Berlin-München-Beispiel. Dieser Flug würde etwa eine Stunde dauern, betrachtet man die reine Flugdauer. Die Zugfahrt dauert im Vergleich dazu etwa 4 Stunden. Der Unterschied ist nicht zu übersehen, doch woran hierbei nicht gedacht wird, sind zusätzliche Zeiten wie z.B. Check-Ins, Passkontrollen, Anreise zum Flughafen etc. welche ja zur Flugdauer dazugerechnet werden müsste. Plant man diese Zeiten mit ein, relativiert sich das Bild von der kurzen Flugreise ganz schnell.

Damit, verehrtes Publikum, hätte ich die mir selbstgestellte Frage, nämlich, was am Fliegen besser sei als mit dem Zug zu fahren, beantwortet: Nichts! Zumindest nichts was mich davon überzeugen könnte, dafür der Umwelt so dermaßen zu schaden. Doch da mir bewusst ist, dass der Umwelt nicht geholfen ist, wenn nur ich alleine mich gegen Kurzstreckenflüge entscheide, stehe ich heute hier und fordere jene auf, die diese Macht haben, solche Flüge zu verbieten. Oder sie wenigstens zu verringern.

Aus diesen Gründen, liebe Mitstreiter, liebe Zuhörer, liebe Menschen, lasst uns endlich etwas tun! Lasst uns endlich etwas lernen! Lasst uns hier sein und lasst uns laut sein, für unsere Zukunft! Ich appelliere an Ihre Klugheit! Denken Sie an unsere Umwelt und wie weit es schon gekommen ist. Denken Sie an Alternativen und haben Sie keine Angst vor Umwegen (sowohl metaphorisch als auch wörtlich gesprochen). Gehen wir gemeinsam und am besten zu Fuß die ersten Schritte in Richtung bessere Zukunft.

Abschließend wünsche ich Ihnen noch eine gute Heimreise, hoffentlich lassen sich Ihre Flüge noch stornieren!

Meinungsrede (überarbeitet)

Sehr geehrte Damen und Herren!

Fliegen innerhalb Europas ist doch praktisch oder? Wenig Zeitaufwand, günstige Angebote und angenehme Flüge. Doch haben Sie schon einmal über die Konsequenzen solcher Kurzstreckenflüge nachgedacht? Haben Sie sich je darüber Gedanken gemacht, wie viele Abgase durch Flüge freigesetzt werden? Nein? Nicht wirklich? Dann möchte ich Ihnen jetzt sagen, warum Sie das in Zukunft öfters machen und warum Sie auch umwelttechnisch zu Alternativen, wie beispielsweise dem Zug greifen sollten.

Fakt ist, dass Langstreckenflüge über See, sowie Flüge zu Inseln auf jeden Fall überwiegend vorteilhaft sind, denn hier zum Schiff als Alternative zu greifen ist für unsere Umwelt nicht unbedingt positiv. Doch Kurzstreckenflüge an Land sind wirklich unnötig. Nun werden mir sicherlich viele von Ihnen widersprechen und sagen, dass Fliegen doch am schnellsten und einfachsten sei. Jedoch kann ich darauf mit einem klaren „Nein“ antworten. Denn wenn man sich zum Beispiel die Flugstrecke von Berlin nach München im Vergleich mit der Bahnstrecke anschaut, sieht man, dass wenn man zur reinen Flugzeit noch die Fahrt zum Flughafen, sowie die Kontrollen, den Check-In, etc. dazurechnet, man ungefähr auf dieselbe Zeit kommt, wie wenn man gleich mit dem Zug fahren würde. Hiermit sieht man also, dass der Zeitaufwand gleich hoch ist und dass dieser kein Grund dafür ist Züge zu vermeiden. Auch kann man im Zug daraus einen Vorteil ziehen, dass die Möglichkeit besteht zu telefonieren und sein Handy aufzuladen, was im Flugzeug wiederum nicht der Fall ist. Vergleicht man die CO<sub>2</sub>-Emissionen von Flug und Zugfahrt wird sichtbar, dass die Emissionen bei einem Flug deutlich höher sind. Vermeiden Sie also kurze Strecken mit dem Flugzeug zu fliegen, denn so steuern Sie den CO<sub>2</sub>-Emissionen entgegen. Natürlich gibt es auch Personen, die aufgrund ihrer Arbeit innerhalb Europas viel unterwegs sein müssen. Doch sehe ich darin kein Problem, solche Strecken mit der Bahn zu fahren. Wichtig wäre es hierbei das Bahnnetz zu erweitern und in kürzeren Abständen die Züge fahren zu lassen. Es besteht auch die Möglichkeit weitere Strecken mit den Bussen auf sich zu nehmen. Allerdings sollte dann auch hier das Verbindungsnetz verbessert und die Fahrtkosten auf angenehme Preise gesenkt werden.

Ich möchte Sie alle, die Sie hier sind dazu auffordern aus genau den vorher genannten Gründen auf Kurzstreckenflüge möglichst zu verzichten. Überlegen Sie sich das nächste Mal gut, ob Sie den Flug buchen, oder ob sie der Umweltverschmutzung entgegensteuern wollen. Denn die Zukunft liegt in unseren Händen und wir sollten darauf acht geben, dass nicht noch mehr CO<sub>2</sub>-Emissionen freigesetzt werden!

## T\_S10\_POSTTEST

### Meinungsrede

Sehr geehrte Damen und Herren!

Lieber mit dem Flugzeug oder mit dem Zug kurze Etappenreisen antreten? Egal ob im Inland, Ausland oder ganz Europa. Nun stellt sich die Frage, Flugzeuge oder Personen Züge.

Meiner Meinung nach finde ich Kurzstreckenflüge eine ziemliche Belastung für die Umwelt. Da man eigentlich für wenige Kilometer, die man mit dem Flugzeug fliegt, auch den Zug nehmen kann. Ein Beispiel ist die Strecke von Berlin nach München. Gut man kann auch mit dem Auto fahren, aber das wäre auch wieder eine zu große Umweltverschmutzung und man bräuchte natürlich auch viel länger. Mit dem Zug (ICE- Sprinter) fährt man ca. 3 Stunden und 55 Minuten, wobei man mit dem Flugzeug auch fast die gleiche Zeit braucht. Klar ist, dass die Flugdauer selbst nur 1 Stunde und 5 Minuten beträgt, aber wenn man die ganzen Kontrollen wie zum Beispiel den Check- In macht, kommt noch eine Zeit von 2 Stunden und 30 Minuten dazu. Und das wäre dann auch schon egal ob man jetzt mit dem Zug fährt oder fliegt. Denn die 20 Minuten Unterschied sind doch nicht schlimm. Noch dazu ist man mit dem Zug viel komfortabler unterwegs aber auch ökonomischer. Als kleines Beispiel als Vergleich von Zug und Flugzeug: Im Zug hat man von Internet bis zur Steckdose alles geboten. Im Flugzeug jedoch muss man ein paar Abstriche in Punkten Social Media und Komfort machen. Wollen wir wirklich unseren Planeten zerstören? Denn die vielen CO<sup>2</sup>- Emissionen sind ein enormer Brocken vergleichsweise mit denen des Zugverkehrs. Die ausgestoßenen Stoffe die zusätzlichen Effekte auf die Ozone-Schicht haben, nennt man „Relative Forcing Index“.

Alles in allem lässt es sich feststellen, dass der Zugverkehr für unseren Planeten sehr wichtig wäre. Und Flugzeuge eventuell so entwickelt werden, dass sie kein Kerosin tanken müssen, sondern etwas nicht so Emissionsreiches vom Rauch her entwickelt wird. Ich fordere sie deshalb mit Nachdruck auf besser auf die Umwelt zu achten, da wir sonst unsere Erde noch mehr schaden werden.

# FRAGEBOGEN<sup>13</sup>

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

ich möchte herausfinden, welche Sprachen du sprichst und wo und wann du sie gelernt hast. Deshalb bitte ich dich, die folgenden Fragen zu beantworten.

Um die Frage zu beantworten, kreuze das entsprechende Kästchen an bzw. schreibe auf die dafür vorgesehene Linie. Wenn du die Antwort korrigieren möchtest, übermale das falsch gesetzte Kreuz: ✖

Dein Kürzel: \_\_\_\_\_

1. Wie alt bist du? \_\_\_\_\_

2. Ich bin...  weiblich  männlich

3.

In welchem Land...	...bist du geboren	...ist deine Mutter geboren	...ist dein Vater geboren
Österreich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deutschland	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bosnien-Herzegowina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kroatien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Polen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Serbien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Türkei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anderes Land: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anderes Land: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anderes Land: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das weiß ich nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Seit wann bist du in Österreich?

Ich bin in Österreich geboren. (→ du kannst bei Frage 6 weitermachen)

Ich war \_\_\_\_\_ Jahre alt, als ich nach Österreich kam.

<sup>13</sup> Dieser Fragebogen wurde angelehnt an den SchülerInnen-Fragebogen des Fachdidaktikzentrums Deutsch als Zweitsprache und Sprachliche Bildung Graz für das Projekt *MeLa – Mehrsprachliche Bildung, Language-Awareness-Konzepte für alle Fächer* erstellt

Das weiß ich nicht.

5. Welche Sprache(n) hast du gelernt, bevor du nach Österreich gekommen bist?
- 

Wo hast du diese Sprache(n) gelernt?

in meiner Familie                       in der Schule

6. Seit wann lernst du in Österreich Deutsch?

seit meiner Geburt

seit dem Kindergarten

seit der \_\_\_\_ Klasse    Volksschule    NMS/AHS

7. Was ist deine Muttersprache? (Wenn du mehrere hast, markiere mehrere Felder.)

Deutsch                       Arabisch                       \_\_\_\_\_

Kroatisch                       Tschechisch

Serbisch                       Bosnisch

Albanisch                       Ungarisch

Kurdisch                       \_\_\_\_\_

**Deine Angaben werden streng vertraulich behandelt und nur für wissenschaftliche Zwecke genutzt. Vielen Dank fürs Ausfüllen!**