

Irmtraud Kaiser & Andrea Ender

Prozeduren des Visualisierens und Kategorisierens im Rahmen von Tierbeschreibungen bei Schüler*innen der Sekundarstufe I

1 Ausbau schriftsprachlicher Kompetenzen in der Sekundarstufe

Mit dem Erwerb der basalen Lese- und Schreibfertigkeiten in der Primarstufe ist die Schriftsprachaneignung keineswegs abgeschlossen. Der Ausbau und die Beherrschung des konzeptionell schriftsprachlichen Repertoires beschäftigen Jugendliche bis zum Ende ihrer Schullaufbahn – und vielfach darüber hinaus. Der kompetente Umgang mit Schriftlichkeit und damit auch das selbstständige Verfassen von inhaltlich bedeutungsvollen und formal angemessenen Texten ist ein, wenn nicht *der* zentrale Lernbereich im Deutschunterricht, denn „[die] schriftliche Sprache nutzt die strukturelle Komplexität einer Sprache deutlich intensiver als mündliche Varietäten. Die Aneignung der Schriftsprache bedeutet für das Kind also nicht nur den Erwerb eines neuen (visuellen) Zeichensystems, sondern es bedeutet zugleich den Erwerb einer anderen Sprachvarietät“ (Ehlich et al. 2008: 16). Die Aneignung dieser Varietät der konzeptionellen Schriftlichkeit (Koch und Oesterreicher 1985) bzw. des literaten Sprachgebrauchs (Maas 2010) geht einher mit wichtigen Weiterentwicklungen auf allen linguistischen Ebenen während der Jugendjahre. Zu den sich bis ins Erwachsenenalter weiterentwickelnden Wissensbeständen zählen über das im engeren Sinn sprachliche Wissen hinaus insbesondere das Textsortenwissen und diskursive Kompetenzen der Textorganisation und -strukturierung, die überhaupt erst im Kontext von Schriftlichkeit relevant werden, sowie typische Formulierungsroutinen für bestimmte Textsorten und/oder Texthandlungen (vgl. z.B. allgemein Feilke 2002; Augst et al. 2007 zu verschiedenen Textsorten; Dannerer 2012 zum Erzählen; Gätje et al. 2012 zur argumentativen Positionierung; Rezat 2018 zur Argu-

Irmtraud Kaiser, Universität Salzburg

Andrea Ender, Universität Salzburg

mentation). Auf solche Formulierungsrouterien, die bestimmte Handlungsschemata mit bestimmten sprachlichen Ausdrücken verknüpfen, wird im Folgenden unter dem von Feilke (2014 u.a.) geprägten Terminus *Textprozeduren* Bezug genommen. In diesem Beitrag untersuchen wir, wie Schüler*innen der Sekundarstufe I im Rahmen von Tierbeschreibungen von Prozeduren des Visualisierens und Kategorisierens Gebrauch machen. Dafür stellen wir zunächst Erkenntnisse zur Aneignung von Textprozeduren für den konzeptionell schriftlichen Sprachgebrauch in den Mittelpunkt, bevor die Erhebung des zugrundeliegenden Textkorpus beschrieben und die Auswertungsmethodik eingeführt werden. Den Kern dieses Beitrags bilden sodann die Analyse und Diskussion der für die Handlungen des Kategorisierens und Visualisierens verwendeten Ausdrucksmittel von Schüler*innen mit Deutsch als Erst- oder als Zweitsprache. Dies legt offen, in welchen sprachlichen Handlungsbereichen die Jugendlichen bereits routiniert sind und wo im Hinblick auf eine ausgebaute Textkompetenz noch eine Erweiterung des sprachlichen Repertoires notwendig erscheint.

2 Textprozeduren: Handlungsschemata und Ausdrucksformen sowie ihre Aneignung

Mit *Textprozeduren* sind Zeichen im Sinne von Form-Funktions-Kopplungen für die Textgestaltung gemeint, durch die Handlungen zur Textkonstituierung durchgeführt werden können. Textprozeduren als Zeichen bestehen somit bedeutungs-/funktionsseitig aus einem Handlungsschema (z.B. Sich Positionieren, Begründen, Vergleichen) und formseitig aus typischen Formulierungen zur Durchführung derselben (z.B. *meiner Meinung nach...*; *weil...*; *so...wie*). Demnach lässt sich in ihnen auch das Konzept der Konstruktionen im Sinne von konventionalisierten Form-Funktions-Beziehungen wiedererkennen (u.a. Goldberg 1995; Ziem und Lasch 2013). Dem entspricht auch die Positionierung von Textprozeduren im Übergangsbereich von lexikogrammatischer und textueller Struktur, die impliziert, dass durch stabile und wiederkehrende Elemente bestimmte kommunikative Aufgaben wahrgenommen werden können.

2.1 Die Aneignung von konzeptionell schriftlichen Textprozedurausdrücken

Werden die sprachlichen Funktionen bzw. Handlungen mit usuellen, also in der Sprachgemeinschaft etablierten und konventionalisierten Mustern realisiert,

kann man mit Feilke von Textprozeduren sprechen (Feilke 2014 u.a.). Es ist jedoch zu erwarten, dass der Erwerb dieser Funktions-Form-Kopplungen inkrementell vonstatten geht. Während die relevanten funktionalen Handlungen bei Lernenden oft schon früh erkennbar sind, weichen die sprachlichen Realisierungsformen häufig gerade in den Anfangsjahren vom Üblichen bzw. vom situativ und kommunikativ Adäquaten ab (vgl. z.B. Lehn 2012: 39; Gätje et al. 2012: 145–147) oder werden nur mit eingeschränkter Vielfalt produziert (Langlotz 2016). In Bezug auf argumentative Textprozeduren der Positionierung fanden Gätje et al. (2012) heraus, dass in der Primarstufe noch mündlich geprägte, implizit-verbale Prozedurausdrücke wie *ich finde* dominieren. In der Sekundarstufe kommen auch explizit-verbale (*ich halte...für*) sowie erste nominale Prozedurausdrücke (*meiner Meinung nach*) ins Spiel. Letztere werden erst gegen Ende der Sekundarstufenzzeit bzw. im Studium zur Routine. Begleitet ist dieser Aneignungsprozess von lernersprachlichen Phänomenen wie etwa Kontaminationen aus unterschiedlichen Prozedurausdrücken (z.B. *meiner Ansicht nach finde ich*), die als Hinweis auf Restrukturierungsprozesse im lernersprachlichen System zu deuten sind. In der L1-Sprachdidaktik wird – innerhalb und außerhalb des deutschen Sprachraums – auch angesichts der relativ geringen Frequenz im alltäglichen Input zunehmend gefordert, neben der Aneignung der relevanten Handlungsschemata für die Umsetzung einer bestimmten Textsorte auch die Ausdrucksseite – gerade für den konzeptionell schriftlichen Sprachgebrauch – didaktisch explizit zu berücksichtigen; vgl. etwa die Beiträge im Sammelband von Bachmann und Feilke (2014) sowie international die Strömungen der *genre pedagogy* (z.B. Flowerdew 2002), *functional grammatics* (Macken-Horarik et al. 2018) und des *contextualised grammar-teaching* (Myhill 2018).

2.2 Textprozeduren des Beschreibens

Handlungsschemata, vor allem aber die damit verbundenen Prozedurausdrücke, können mehr oder weniger typisch für und eingeschränkt auf bestimmte Textsorten, globale Themenentfaltungsmuster wie Argumentieren, Erzählen, Berichten (vgl. Brinker 1985) und Texthandlungstypen wie Thematisieren, Organisieren (vgl. z.B. Rothkegel 1984) sein. Während Handlungsschemata der Textorganisation und -strukturierung in praktisch jeglichem adressatenorientierten Text Anwendung finden, ist ihre konkrete sprachliche Realisierung abhängig von der Textsorte, der Themenentfaltung und – damit verbunden – vom Kontext der Texterstellung. Insbesondere der Formalitätsgrad bzw. der Grad der konzeptionellen Schriftlichkeit ist in diesem Zusammenhang eine bestimmende

Größe. Andere Handlungsschemata, wie z.B. Vergleichen, sind eher typisch für den Texthandlungstyp Beschreiben und Textsorten, in denen dieser Texthandlungstyp zur Anwendung kommt (wie etwa in einem Lexikonartikel). Das heißt, nicht alle Textprozeduren, die in einer Beschreibung vorzufinden sind, sind beschreibende Textprozeduren im engeren Sinn.

Für Figurenbeschreibungen relevante Prozeduren haben Wenk et al. (2016: 163–164) und Rüßmann et al. (2016: 49) im Rahmen einer empirischen Studie zur Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten (Deutsch/Türkisch) in der 6. Schulstufe auf induktiv-empirischer wie deduktiv-theoretischer Basis in Form einer „Textprozedurenkompilation“ zusammengestellt. Diese Kompilation umfasst acht verschiedene einschlägige Textprozeduren:

1. Kategorisieren
2. Kontextuieren (Einordnung in die Umgebung)
3. Vergleichen
4. Visualisieren
5. Strukturieren der Beschreibung (Reihenfolge)
6. Verorten figurenzugehöriger Objekte
7. Agentivieren (Handlungen und Handlungspotenzial der Figur)
8. Deuten (Darstellung von Intentionen und Motiven der Figur)

Rüßmann et al. (2016) zeigen in ihrer Interventionsstudie, dass Schüler*innen von einem textprozedurenorientierten Unterricht, der zudem stark auf Üben und profilierte Schreibarrangements setzt, profitieren. Dies gilt insbesondere für Gymnasialschüler*innen (im Vergleich zu anderen Schultypen) (Rüßmann et al. 2016). In Wenk et al. (2016) konnte zudem nachgewiesen werden, dass die Effekte einer Schreibförderung mit Fokus auf Handlungsschemata auf das Schreiben in der Zweitsprache transferiert werden können (für rein ausdrucksseitige Unterstützung gilt dies nicht).

3 Erhebungsmethodik und Stichprobe

Die hier ausgewerteten Texte stammen aus einem selbst erhobenen Lesen-Schreiben-Korpus der Sekundarstufe I. Das Korpus wurde im Rahmen eines Projekts erhoben, das das Ziel verfolgte, zu erfassen, wie komplexe schriftsprachliche Strukturen auf Sekundarstufe I verstanden und produziert werden.

Die hier analysierten Daten wurden im Jahr 2016 in zwei 4. Klassen (8. Schulstufe) eines Salzburger Gymnasiums (n=35) und zwei 4. Klassen einer Salzburger Mittelschule (= MS; 8. Schulstufe; n=40) erhoben. 50 dieser Schü-

ler*innen erlernten Deutsch als Erstsprache, für 25 der Schüler*innen war Deutsch die Zweitsprache, wobei diese mehrheitlich die Mittelschulklassen besuchten.

Nach einem Hintergrundfragebogen wurden die Schüler*innen im produktiven Teil gebeten, einen Lexikonartikel zu einem erfundenen Tier, vorgegeben in Form eines Bildes, zu verfassen. Konkret lautete die Instruktion wie in Abbildung 1 dargestellt.

Du hast in den Sommerferien an einem Nachwuchsforscherprojekt der Universität Salzburg teilgenommen und dabei zwei noch **unbekannte Tierarten** entdeckt. Eine davon sieht so aus:

[Aufgabenvariante 1]

[Aufgabenvariante 2]



Nun soll deine Entdeckung veröffentlicht werden und du wurdest gebeten, das abgebildete Tier in einem **Artikel für ein Kinderlexikon** zu beschreiben. Behandle dabei mindestens die folgenden Punkte (in einem zusammenhängenden Text!):

- Gattung
- Aussehen
- Besondere Fähigkeiten
- Nahrung
- Feinde
- Lebensraum
- Fortpflanzung
- Nutzen (für den Menschen oder die Umwelt)

Abb. 1: Instruktion zur Schreibaufgabe inkl. Illustration

Die Schüler*innen hatten für das Verfassen des Textes eine Unterrichtsstunde (d.h. 50 Minuten) Zeit.

4 Auswertungsmethodik

Die erhobenen Texte wurden sowohl im Hinblick auf verschiedene relevante Beschreibungshandlungen wie auch sprachliche Mittel der konzeptionellen Schriftlichkeit, wie sie häufig im Kontext von Bildungssprache Erwähnung finden, codiert. So wurden zum einen die Sprachhandlungen des Beschreibens, wie sie etwa auch von Wenk et al. (2016) aufgelistet werden, für den Kontext von Tierbeschreibungen angepasst: Kategorisieren für die Bezeichnung der Gattungszugehörigkeit, das Kontextuieren für die Einordnung in die Umgebung (wo wohnt das Tier, für wen ist es nützlich oder auch schädlich), Vergleichen auf den verschiedenen Ebenen, Visualisieren von Gestalt und Aussehen, Agentivieren für die Beschreibung des Handlungspotenzials (was frisst das Tier, wie bewegt es sich fort). Manche der genannten Sprachhandlungen überlappen sich und entsprechende Textstellen wurden doppelt codiert.

Zum anderen wurden besonders sprachliche Mittel, die für beschreibende bildungssprachliche Texte im Sinne der Präzisierung und Verdichtung relevant sind (u.a. Feilke 2012; Fandrych und Thurmail 2011 spezifisch für Lexikonartikel) in den Texten codiert, wie z.B. verschiedene Arten komplexer Nominalphrasen, Komposita und verschiedene Arten von Satzgefügen. Somit kann quantitativ wie qualitativ analysiert werden, wie die Jugendlichen beschreibende Handlungen realisieren, welche typischen Form-Funktions-Zusammenhänge sich dabei beobachten lassen und von welchen bildungssprachlichen Mitteln diese geprägt sind.

5 Resultate

Es soll in weiterer Folge insbesondere auf zwei Prozeduren fokussiert werden, die im Rahmen der geforderten Beschreibung zentral sind und exemplarisch Einblick in die unterschiedlich ausgebildete Textkompetenz von Jugendlichen geben können: Kategorisierungen und Visualisierungen.

Als Kategorisierungsprozeduren wurden Form-Funktions-Kombinationen betrachtet, die der Einteilung in zoologische Gattungen und Familien des fiktiven Tiers dienen. Kategorisierungen sind zentrale sprachliche Handlungen in deskriptiven Texten, insbesondere solche in authentischen Kontexten, wo es in der Regel um das Beschreiben nicht bekannter und/oder nicht unmittelbar verfügbarer Entitäten geht. Im Kontext der gewünschten Beschreibung ebenfalls zentral sind Textbestandteile, die auf das Aussehen und die visuell wahrnehm-

bare Ausstattung der Tiere Bezug nehmen. Entsprechende sprachliche Handlungen werden als Visualisierungen definiert und der Entdeckung von konventionalisierten Visualisierungsprozeduren zugrunde gelegt. Zur Illustration angeführte Zitate aus den Schüler*innen-Texten werden im Folgenden in originaler Schreibweise (d.h. nicht orthographisch oder grammatisch bereinigt) wiedergegeben.

Tabelle 1 bietet einen Überblick über die ausgewerteten Texte und die Anzahl der dort auffindbaren Kategorisierungen und Visualisierungen, die in den nächsten Abschnitten detaillierter beleuchtet werden.

Tab. 1: Gesamtzahl der Texte, Kategorisierungen und Visualisierungen

	gesamt	Gymnasium	MS	L1 (DaM)	L2 (DaZ)
analysierte Texte	75 (100 %)	35 (46,7 %)	40 (53,3 %)	49 (65,3 %)	26 (34,7 %)
erfasste Kategorisierungen	103 (100 %)	52 (50,5 %)	51 (49,5 %)	67 (65 %)	36 (35 %)
erfasste Visualisierungen	330 (100 %)	188 (57 %)	142 (43 %)	234 (71 %)	96 (29 %)

5.1 Kategorisierungen

In 68 der 75 Texte (90,7 %) kommen Kategorisierungen in mindestens einer Form vor. Dass Kategorisierungen damit insgesamt in der weit überwiegenden Mehrzahl der Texte auftreten, ist insofern nicht erstaunlich, als die Instruktion den Auftrag beinhaltete, auf die Gattung des Tieres einzugehen. Die Benennung des Tieres wurde nicht explizit gefordert, in den allermeisten Texten wird dem Tier jedoch ein mehr oder weniger origineller Name gegeben, wobei die Benennung des Öfteren mit der Kategorisierung verschmilzt, da die Benennung z.B. auch in Form einer Wortbildung aus Bestandteilen von Gattungs- bzw. Tiernamen erfolgen kann. Reine Benennungsprozeduren (*das Tier heißt* u.Ä.) wurden nicht als Kategorisierungsprozedur eingeordnet.

Insgesamt konnten 103 Kategorisierungsprozeduren in den Texten beobachtet werden, was im Durchschnitt 1,37 Kategorisierungsprozeduren pro Text bedeutet (1,37 für DaM- und 1,38 für DaZ-Schüler*innen; 1,49 in Texten der Gymnasialschüler*innen und 1,28 in Texten der MS-Schüler*innen).

Die sprachlichen Realisierungen der Kategorisierung variieren dabei relativ wenig. In Bezug auf die grundlegenden Satzmuster dominieren zwei relativ

einfache Konstruktionen: die Prädikativkonstruktion mit dem Kopulaverb SEIN und das Verb GEHÖREN ZU + Dat-NP.

Tab. 2: Satzkonstruktionen der Kategorisierungen

Satzmuster/Verben	gesamt	Gymnasium	MS	L1 (DaM)	L2 (DaZ)
Prädikativkonstruktion mit SEIN	32 (31 %)	12 (23,1 %)	20 (39,2 %)	14 (20,9 %)	18 (50 %)
GEHÖREN ZU (Dat-NP)	33 (32 %)	19 (36,5 %)	14 (27,5 %)	24 (35,8 %)	9 (25 %)
(Dat-NP) ANGEHÖREN	6 (5,7 %)	3 (5,8 %)	3 (5,9 %)	5 (7,5 %)	1 (2,9 %)
ABSTAMMEN VON (Dat-NP)	5 (4,9 %)	2 (3,8 %)	3 (5,9 %)	3 (4,5 %)	2 (5,9 %)
STAMMEN VON/AUS (Tier/Gattung)	5 (4,9 %)	2 (3,8 %)	3 (5,9 %)	5 (7,5 %)	0
ZÄHLEN ZU (Dat-NP)	2 (1,9 %)	2 (3,8 %)	0	2 (3 %)	0
KOMMEN VON/AUS (Tier/Gattung)	2 (1,9 %)	1 (1,9 %)	1 (1,9 %)	1 (1,5 %)	1 (2,8 %)
andere (verschiedene Einzelveorkommen)	18 (17,5 %)	11 (21,2 %)	7 (13,7 %)	13 (19,4 %)	5 (13,9 %)
gesamt (Kategorisierungen)	103 (100 %)	52 (100 %)	51 (100 %)	67 (100 %)	36 (100 %)
durchschnittliche Anzahl von Kategorisierungen/Text	1,37	1,49	1,28	1,37	1,38

Prädikativkonstruktionen werden mit großer Mehrheit mit dem Gleichsetzungsnominativ gebildet (n=26). Das dominierende Grundmuster ist dabei *es/das Tier ist ein/e Y [Gattung, Art]* (n=22), deutlich seltener auch *es/das Tier ist eine Kreuzung/Mischung (aus/zwischen X und Y)* (n=4). In die Prädikativkonstruktion kann demnach eine komplexe Nominalphrase (NP mit Attribut; n=22) und/oder ein Kompositum (n=20) integriert sein. Dabei tritt eine Nominalphrase mit Genitiv- oder Adjektivattribut tendenziell als Subjekt auf (*Die Gattung des Tieres ist...*); ein Kompositum dient meist als Gattungs- oder Artbezeichnung (z.B. *Säugetier, Nagetier*) im Prädikativ, die gegebenenfalls auch noch durch einen (nicht-restriktiven) Attributsatz spezifiziert werden kann (n=7). In drei Fällen wurde zudem das Adjektiv *verwandt* im Prädikativ mit sekundärem präpositionalen Objekt (*verwandt mit X*) verwendet.

Das Verb GEHÖREN mit dem Präpositionalobjekt *zu* + Dat-NP bildet neben der Prädikativkonstruktion die häufigste Konstruktion für eine Kategorisie-

rungsprozedur. Die Nominalphrase innerhalb des Präpositionalobjekts wird dabei mehrheitlich vom Nomen GATTUNG plus Genitivattribut (n=24) gestellt, d.h. die Hauptkonstruktion der Schüler*innen lautet *X gehört zur Gattung der Y* (deutlich seltener mit fünf Nennungen das Nomen FAMILIE anstelle von GATTUNG). Daneben geben Verben mit dem Stammmorphem {stamm-} eine bedeutende Anzahl von Satzmustern vor. Innerhalb aller Satzmuster können in die Nominalphrasen Attribuierungen eingebettet sein. Insgesamt können 84 Attribuierungen festgestellt werden, wobei auch mehrere Attribute zum gleichen Nomen auftreten können. Die Verteilung auf die zwei häufigsten Satzmuster bildet Tabelle 3 ab. Es überwiegt klar der Einsatz von Genitivattributen, und zwar vor allem in GEHÖREN-ZU-Konstruktionen. In Prädikativkonstruktionen sind generell weniger Attribuierungen vorzufinden. Insgesamt spielen komplexere Attribuierungen mit Präpositionalattributen, Attributsätzen oder Attributen mit sekundärem Objekt eine deutlich untergeordnete Rolle.

Tab. 3: Attributformen in den häufigsten Kategorisierungskonstruktionen

Art des Attributs	in Prädikativkonstruktion	in Dat-NP zu Verb GEHÖREN ZU	gesamt (inkl. andere Satzmuster)
einfaches Adjektiv- oder Partizipialattribut	8 (34,8 %)	2 (5,3 %)	14 (16,7%)
Adjektiv-/Partizipialattribut mit sekundärem Objekt	3 (7,9 %)	1 (2,6 %)	6 (7,1 %)
Genitivattribut	7 (30,4 %)	28 (73,7 %)	47 (56 %)
Präpositionalattribut	3 (7,9 %)	4 (10,5 %)	9 (10,7 %)
Attributsatz	2 (8,7 %)	3 (7,9 %)	8 (9,5 %)
gesamt	23 (100 %)	38 (100 %)	84 (100 %)

Während die Prädikativkonstruktion und die Konstruktion rund um das Verb GEHÖREN unter allen Schüler*innen eindeutig dominieren, scheint der Anteil an Prädikativkonstruktionen besonders hoch unter den Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache: Die Hälfte aller Kategorisierungen wird von DaZ-Sprecher*innen mithilfe einer Prädikativkonstruktion formuliert. Komplementär dazu zeigt sich tendenziell eine höhere Variationsbandbreite im Bereich der Verben und damit einhergehend in den Satzmustern bei den Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache. So kommt insgesamt eine größere lexikalische Bandbreite in den Kategorisierungen der Erstsprachler*innen zur Anwendung, be-

sonders in Bezug auf die verwendeten Verblexeme. Manche Verblexeme wie GEHÖREN ZU, ANGEHÖREN, STAMMEN werden von L2-Sprecher*innen seltener oder gar nicht verwendet. Dazu kommen Einzelvorkommen bei den DaM-Schüler*innen wie z.B. ENTSTAMMEN, EINGESTUFT WERDEN, GEMEIN HABEN.

Unkonventionelle und nicht normgerechte Formulierungen lassen sich sowohl bei L1- als auch bei L2-Schüler*innen feststellen; sie sind jedoch abgesehen von orthographischen Fehlern relativ selten. Offenbar greifen die Schüler*innen hier mehrheitlich auf bewährte, beherrschte Strukturen zurück. Die Grenze zwischen Nicht-Konventionalität und Normabweichung ist nicht immer eindeutig zu ziehen. Während die Konstruktion *das Tier ist von der Gattung der X* (n=2, DaZ-Sprecher*innen) durchaus akzeptabel, wenn auch unüblich erscheint, kann die Formulierung *das Tier ist eine/die Gattung/Familie des/der Y* (n=2; ein/e DaZ-, ein/e DaM-Schüler*in) als semantisch fehlerhaft eingestuft werden. In beiden Fällen fällt auf, dass die komplexe und eindeutig schriftsprachlich geprägte Nominalphrase *Gattung/(Familie) der X/Y* beherrscht wird, jedoch nicht mit einem passenden Verb kombiniert wird. Die Schüler*innen sind sich offensichtlich der schriftsprachlichen Konzeptualisierung der Textsorte bewusst und versuchen diese auch umzusetzen, verfügen aber nicht über die lexikalische Bandbreite im Bereich der Verben, um eine vollständig norm- und textsortengerechte Prozedur zu realisieren. Zurückgegriffen wird auf die relativ einfache und breit anwendbare Prädikativkonstruktion mit der Kopula SEIN. Weitere abweichende Realisierungen deuten auf Unsicherheiten im Umgang mit konzeptioneller Schriftlichkeit hin. Diese können sich direkt in der Verwendung mündlich geprägter Formulierungen (*gehört zur Familie der X dazu*, DaZ-Sprecher*in) äußern oder im Verwenden konzeptionell schriftlicher, aber in dieser konkreten Form und im spezifischen Formulierungszusammenhang semantisch inkongruenter Lexeme (*es hat Verwandtschaften mit*, DaM-Sprecher*in; *es besteht aus einer Maus und...*, DaZ-Sprecher*in).

Grammatische Normverstöße finden wir vor allem im Bereich der Artikelverwendung sowie im Bereich Kasus und Genus, insgesamt kommen sie im Bereich der Kategorisierungen jedoch relativ selten vor. In fünf Fällen (ein/e Schüler*in mit DaZ und vier mit DaM) fehlt in Nominalphrasen der jeweils erforderliche bestimmte Artikel, wobei dies dreimal die Phrase **GEHÖREN zu Gattung* betrifft. In Bezug auf die Kasusrektion ist zum einen bei zwei DaZ-Sprecher*innen eine normabweichende Kasuswahl (*ist eine Mischung aus einer Hase und eine spezielle Fleige; gehört er zur die Mäusefamilie*, hier zusätzlich mit Artikelverdopplung) festzustellen, und zum anderen scheint es Unsicherheiten in der Kongruenz und Kasusrealisierung von Nomen sowie von attributi-

ven Adjektiven zu geben. Letztere treten sowohl bei DaZ- wie auch bei DaM-Schüler*innen auf: *besteht es...aus einem springendem Känguru* (DaZ-Sprecher*in), *zur Gattung der Nagetiere* (DaM-Sprecher*in). Innerhalb der ausgewerteten Kategorisierungen zählen wir nur einen Genusfehler (*eine Mischung aus einer Hase*) in einem Text einer/eines DaZ-Sprecher*in.

5.2 Visualisierungen

Angesichts des vorgegebenen Bildstimulus zu einem fiktiven Tier überrascht es nicht, dass alle 75 Texte zumindest eine visualisierende Sprachhandlung beinhalten und sich bis zu zehn ebensolche in einem Text auffinden lassen. Insgesamt wurden 330 visualisierende Sprachhandlungen identifiziert, die in unterschiedlichem Ausmaß Formulierungsrouterien beobachten lassen. Sehr häufig wird das Aussehen und die Ausstattung des Tieres ausgehend von Besitzkonstruktionen in den Text integriert, wobei hier eine einfache HABEN-Konstruktion mit dem Tier als Subjekt und der Ausstattung als Objekt quantitativ hervorsteht (n=114) und BESITZEN + Akk-NP (n=11) deutlich seltener verwendet wird. Bei den Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache sind die HABEN-Konstruktionen im Vergleich zu allen anderen Alternativen leicht überrepräsentiert. Daneben werden aber auch einfache Prädikativkonstruktionen nach dem Muster *das Tier ist + Adj.* (n=27) oder in einer spezifischeren, auf einzelne Körperteile bezogenen Form *sein X ist + Adj.* (n=34) gebildet. Ebenfalls nur ein einzelnes prädikativ ausgedrücktes Merkmal wird durch die Konstruktion AUSSCHAUEN + Adj. (n=7), etwa in *X sieht komisch/grimmig aus*, angesprochen. Deutlich seltener werden spezifische visualisierende Verbkonstruktionen wie AUSSEHEN WIE + Nom-NP (n=12) oder die stärker konzeptionell mündliche AUSSCHAUEN WIE-Variante (n=3) eingesetzt (vgl. Tabelle 4).

Da es sich um unbekannte Tiere handelt, wird das Aussehen oft an anderen Tieren gemessen. Neben den bereits genannten AUSSEHEN WIE-Konstruktionen erfolgen solche vergleichende Konstruktionen ebenfalls durch die Verwendung von ÄHNELEN + Dat-NP (n=7), ÄHNLICH SEHEN + Dat-NP (n=2) oder ERINNERN AN + Akk-NP (n=4) oder sehr selten auch in Form eines attributiven Adjektivs auf *-artig* (z.B. *skorpionsartig*).

In den bisher erwähnten Fällen gehen die Visualisierungen explizit von Verbalkonstruktionen aus, in einigen Fällen werden visuelle Charakteristika in andere Beschreibungshandlungen eingebettet. Dies geschieht insbesondere im Zuge von Äußerungen, die das Handlungspotential des Tieres unterstreichen, sog. Agentivierungen (n=48). Eine Ausstattung wird folglich im Zuge ihrer Funktion für das Handeln des Tieres erwähnt, nach dem Muster *mit X kann Y*

etw. tun wie in *mit dem Rüssel kann es Gift versprühen* (DaZ), aber auch ohne deontischen Modalverbgebrauch wie in *es verteidigt sich durch den mit Gift gefüllten Stachel am Hinterteil* (DaM).

Implizit visualisiert wird auch durch verschiedene Lokalisierungen (n=22), die jedoch von Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache auffallend selten eingesetzt werden. Wenngleich WACHSEN mehrfach vorkommt, sind die verwendeten Verben dabei grundsätzlich sehr unterschiedlich, die Gemeinsamkeit besteht darin, dass ein charakteristisches Merkmal in Bezug zu einer bestimmten Position am Körper gesetzt wird, z.B. *am Körper hängen noch zwei merkwürdig geformte Arme* (DaZ) oder *je nach seiner Stimmung wachsen ihm am Rücken große durchsichtige Fliegenflügel* (DaM). In der Gruppe „andere“ sammeln sich schließlich vor allem Einzelvorkommen wie VERFÜGEN ÜBER + Akk-NP oder GLEICHEN + Dat-NP oder auch visualisierende Handlungen, die sehr individuell ausgehend von verschiedenen Verben konstruiert werden, wie *die Nase geht in den Schnabel eines Kolibris über*. Schließlich wurden jedoch auch tatsächlich unkonventionelle Formulierungen wie *es lässt auch ein Kaninchen zurück deutet* (DaM) oder *man könnte sich die Beine so vorstellen wie Alian Arme* (DaM) hier zugeordnet.

Tab. 4: Satzkonstruktionen der Visualisierung

Satzmuster/Verben	gesamt	Gymnasium	MS	L1 (DaM)	L2 (DaZ)
HABEN (Akk-NP)	114 (34,5 %)	51 (27,1 %) 63 (44,4 %)	66 (28,2 %)	48 (50 %)	
BESITZEN (Akk-NP)	11 (3,3 %)	8 (4,3 %) 3 (2,1 %)	9 (3,8 %)	2 (2,1 %)	
SEIN + Adj.	27 (8,2 %)	13 (6,9 %) 14 (9,9 %)	16 (6,8 %)	11 (11,5 %)	
Körperteil X IST + Adj.	34 (10,3 %)	17 (9 %) 17 (12 %)	26 (11,1 %)	8 (8,3 %)	
AUSSEHEN WIE (Nom-NP)	12 (3,6 %)	2 (1,1 %) 10 (7 %)	7 (3 %)	5 (5,2 %)	
AUSSCHAUEN WIE (Nom-NP)	3 (0,9 %)	1 (0,5 %) 2 (1,4 %)	1 (0,4 %)	2 (2,1 %)	
AUSSEHEN + Adj.	7 (2,1 %)	2 (1,1 %) 5 (3,5 %)	5 (2,1 %)	2 (2,1 %)	
ERINNERN AN (Akk-NP)	4 (1,2 %)	4 (2,1 %) 0 (0 %)	4 (1,7 %)	0 (0 %)	
SICH AUSZEICHNEN DURCH (Akk-NP)	2 (0,6 %)	2 (1,1 %) 0 (0 %)	2 (0,9 %)	0 (0 %)	
ÄHNELN (Dat-NP)	7 (2,1 %)	5 (2,7 %) 2 (1,4 %)	6 (2,6 %)	1 (1 %)	
ÄHNLICH SEHEN (Dat-NP)	2 (0,6 %)	1 (0,5 %) 1 (0,7 %)	1 (0,4 %)	1 (1 %)	

Satzmuster/Verben	gesamt	Gymnasium	MS	L1 (DaM)	L2 (DaZ)
Visualisierung komb. mit Handlungspotential, z.B. <i>mit X kann das Tier etw. tun</i>	48 (14,5 %)	31 (16,5 %)	17 (12 %)	35 (15 %)	13 (13,5 %)
Visualisierung komb. mit Lokalisierung, z.B. <i>auf dem X befinden sich/wachsen usw.</i>	22 (6,7 %)	19 (10,1 %)	3 (2,1 %)	21 (9 %)	1 (1 %)
andere (verschiedene Einzelvorkommen)	37 (11,2 %)	32 (17 %)	5 (3,5 %)	35 (15 %)	2 (2,1 %)
gesamt (Visualisierungen)	330 (100 %)	188 (100 %)	142 (100 %)	234 (100 %)	96 (100 %)
durchschnittl. Anzahl von Visualisierungen/Text	4,23	5,28	3,32	4,78	3,29
durchschnittl. Anz. von Visualisierungstypen	2,75	3,36	2,22	3,2	1,96

Die Konstruktionen kommen in unterschiedlicher Bandbreite in den verschiedenen Texten vor – von einem bis zu sechs verschiedenen Visualisierungstypen (Satzmuster) pro Text; mit einem Durchschnitt von 4,23 Visualisierungen und 2,75 verschiedenen Typen, wobei hier die Mittelwerte der Jugendlichen im Gymnasium deutlich höher liegen als in der MS. Innerhalb der MS fallen dann auch die Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache besonders bei der Variationsbreite noch etwas ab. Diese Zahlen sprechen, was die Quantität der Visualisierungen angeht, dafür, dass die Sprachgruppe weniger ausschlaggebend ist als der Schultyp. Gerade die große Anzahl des häufigsten HABEN-Typs und die sehr gering vertretene Zahl von Visualisierungen in der Kategorie „andere“ bei den Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache deutet allerdings darauf hin, dass deren Repertoire an Visualisierungen weniger breit ausgebildet ist.

Damit in für Lexikonartikel typischer Manier „differenzierende Merkmale angegeben werden oder aber zusätzliche Charakterisierungen ökonomisch in die Nominalphrase integriert werden“ (Fandrych und Thurmair 2011: 110) können, verwenden die Jugendlichen verschiedene durch Attribute erweiterte Nominalphrasen (insgesamt 355, wobei im Zuge einer Visualisierung auch mehrere Attribute vorkommen können).

Tab. 5: Attributformen in den häufigsten Visualisierungskonstruktionen

Art des Attributs	in HABEN-Konstruktion	in Prädikativkonstruktion	kombiniert mit Handlungspotential	gesamt (inkl. anderer Satzmuster)
einfaches Adjektiv- oder Partizipialattribut	93 (53 %)	22 (55 %)	26 (68,4 %)	191 (53,8 %)
Adjektiv- oder Partizipialattribut mit sekundärem Objekt	3 (1,7 %)	1 (2,5 %)	2 (5,3 %)	11 (3,1 %)
Genitivattribut	26 (14,9 %)	9 (22,5 %)	2 (5,3 %)	52 (14,6 %)
Präpositionalattribut	18 (10,3 %)	1 (2,5 %)	2 (5,3 %)	33 (9,3 %)
Attributsatz	35 (20 %)	7 (17,5 %)	6 (15,8 %)	68 (19,15 %)
gesamt	175	40	38	355

Diese Präzisierungen zeigen, dass insbesondere einfache Adjektiv- oder Partizipialattribute überwiegen (n=93). Das Grandanliegen, Charakterisierungen ökonomisch in Nominalphrasen zu integrieren und etwa vorhandene Körperteile genauer zu charakterisieren (z.B. *spitze Zähne*), wird vom Großteil der Schüler*innen, zumeist mehrfach und im Zuge verschiedener Visualisierungskonstruktionen, besonders häufig jedoch mit Handlungspotentialbeschreibungen, realisiert. Die HABEN-Konstruktion hingegen bietet besonderes Potential für Attributsätze (n=35) oder auch Präpositionalattribute (n=18), die meist eine Konkretisierung der sichtbaren Ausstattung ermöglichen, z.B. *scharfe Zähne*, *die giftig sind* oder *einen langen Schwanz mit einer Greifklaue am Ende*. Wenn gleich Attributsätze im Zuge jeder fünften Visualisierung auftreten, so werden sie doch nur von etwa der Hälfte der Jugendlichen eingesetzt. Das deutet darauf hin, dass das Potential für komplexere Konstruktionen bei vielen noch nicht ausgeschöpft wird. Genitivattribute kommen vermehrt zusammen mit Prädikativkonstruktionen vor, wobei die Erweiterung dann sowohl im Subjekt wie auch im Prädikativ erfolgen kann, z.B. *die Nase des Tieres ist...* oder *die Beine sind ähnlich denen eines Frosches*. Am seltensten erscheinen erweiterte Adjektiv-/Partizipialattribute wie *eine aus Schlägenhaut bestehende Feder*. Visualisierungen bieten somit grundsätzlich viele Möglichkeiten für Präzisierungen in der Form von komplexen Nominalphrasen, mit denen einige Jugendliche den Charakter der für Lexikonartikel typischen nominalen Verdichtung anstreben und mit denen grundsätzlich auch einfache HABEN-Konstruktionen einen deutlichen Komplexitätszuwachs erreichen können.

Unkonventionelle und nicht normgerechte Formulierungen – abgesehen von orthographischen Fehlern und Schwächen bei der Textstrukturierung – kommen auch bei den Visualisierungen vergleichsweise selten vor. So handelt es sich bei der Formulierung *Der Körper dieses Tieres ist geformt wie der einer Maus* (DaM) zwar um eine unkonventionelle, aber akzeptable Umschreibung, während bei *Das Aussehen ist gemischt* (DaZ) oder *Das Aussehen ähnelt einer Maus* (DaZ) das gewählte prädiktive Adjektiv bzw. das Verb keine gängigen Kollokationen zum Nomen *Aussehen* ergeben. Ebenso kann *vorne befindet sich ein langer Rüssel* (DaM) bei der Lokalisierung eines Körperteils als semantisch unpassend eingestuft werden. Neben vermuteten Unsicherheiten mit der konzeptionellen Schriftlichkeit wie in *Vom Aussehen her gleicht es nur noch wenig einer Maus* (DaM) lassen sich vereinzelt ebenfalls Normabweichungen im Bezug auf die Wortbildung beobachten, z.B. *Die Weibchen haben ziegenähnende Hörner* (DaM). Wenngleich die Schüler*innen für die Beschreibung mehrheitlich auf bewährte und zumeist beherrschte Strukturen zurückzugreifen scheinen, deuten solche Beobachtungen auf Unsicherheiten im routinierten Umgang mit schriftsprachlichen Prozeduren des Visualisierens hin.

Grammatische Abweichungen sollen nur der Vollständigkeit halber nicht unerwähnt bleiben. Solche lassen sich ebenso wie bei Kategorisierungen vor allem im Bereich der Kasus- und Genuszuweisungen von Nominalphrasen beobachten und können natürlich auch aus Unachtsamkeit beim Schreiben entstehen. Da manche Fehler bekannten Herausforderungen beim Erwerb des Deutschen entsprechen, sind sprachlich bedingte Unsicherheiten ebenso denkbar. Dies betrifft etwa die Verwendung der Wechselpräpositionen: *Auf den Rücken hat es haare und einen langen dünnen Schwanz* (DaZ) oder *In seinen Schwanz hat er 2 Scharfe Spitzteile* (DaZ). Daneben gibt es auch klassische Kasusfehler wie in *Es ähnelt einen Hasen, einen Hirsch einen Jaguar und einen Schmetterling* (DaM), wenn mit dem Verb ÄHNELN konsequent der Akkusativ anstelle des Dativs verwendet wird. In Ausnahmefällen lassen sich auch vermeintliche Genusfehler wie *(er hat) vorne eine Nasenschwanz* (DaM) oder nominalgruppeninterne Kongruenzfehler beobachten: *Der Körper des Tieres entspricht dem eine Hasens* (DaM/Gym).

6 Diskussion und Ausblick

In diesem Beitrag standen Textprozeduren des Beschreibens in der Sekundarstufe im Mittelpunkt, die exemplarisch anhand der Quantität und Qualität von Prozeduren des Kategorisierens und Visualisierens erkundet wurden. Auf der

Basis eines Textkorpus von 75 Schüler*innen der 8. Schulstufe aus je zwei Mittelschul- und Gymnasiumsklassen wurden die entsprechenden Texthandlungen herausgearbeitet und das Zusammenspiel mit sprachlichen Mitteln analysiert, die im Rahmen der konzeptionellen Schriftlichkeit als Möglichkeiten zur Präzisierung und Verdichtung und somit zur Erhöhung der Komplexität im nominalen Bereich betrachtet werden.

Die Analyse zeigt, dass Jugendlichen verschiedene Prozeduren des Beschreibens und Vergleichens für ihr Schreiben zugänglich sind, dass sie sich jedoch in der Menge und Qualität des Einsatzes unterscheiden. Als häufigste Prozeduren erweisen sich beim Kategorisieren die Prädikativkonstruktion mit dem Kopulaverb SEIN und GEHÖREN ZU-Konstruktionen, während bei den Visualisierungen HABEN-Konstruktionen deutlich voran liegen. Diese vergleichsweise einfachen Konstruktionen dominieren insbesondere in den Texten von Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache, bei denen eine geringere Variationsbreite beobachtet werden kann. Genauere Analysen zum Einsatz von komplexen Nominalphrasen zeigen, dass die Möglichkeiten der nominalen Verdichtung nur teilweise genutzt werden, um dem Charakter einer bildungssprachlichen Beschreibung oder insbesondere eines Lexikonartikels gerecht zu werden (Feilke 2012; Fandrych und Thurmair 2011). Daneben können in verschiedenen Texten Unsicherheiten im Einsatz von entsprechenden Prozeduren in der Form von semantisch oder formal abweichenden oder tendenziell konzeptionell mündlichen Formulierungen beobachtet werden. Die Ergebnisse zeigen somit, dass der Großteil der Jugendlichen grundsätzlich zwar mit basalen schriftsprachlichen Prozeduren des Kategorisierens und Visualisierens im Rahmen einer Beschreibungsaufgabe vertraut ist, dass jedoch über den Gebrauch der häufigsten Konstruktionen hinaus das Repertoire an Kategorisierungs- und Visualisierungsprozeduren, aber auch der sprachlichen Mittel für Präzisierung und Verdichtung durchaus gestärkt und erweitert werden könnte. Der routinierte Umgang mit einer ganzen Bandbreite von beschreibenden Textprozeduren und auch den damit verbundenen Möglichkeiten, Inhalte zu präzisieren und zu verdichten, sollte vor allem einer ausgebauten Textkompetenz dienen, mit der am Ende der Sekundarstufe I und beim Übertritt in Ausbildungen oder weiterführende Schulen auch erhöhte Anforderungen an konzeptionelle Schriftsprachlichkeit, etwa in der Anbahnung wissenschaftlichen Schreibens, bedient werden sollen.

Ein solcher Ausbau sollte im Sprachunterricht unterstützt werden, indem Handlungsschemata und die Vielfalt der dazugehörigen ausdrucksseitigen Realisierungen – ausgehend von den Prozeduren, die den Jugendlichen bereits zur Verfügung stehen, – fokussiert werden (vgl. Bachmann und Feilke 2014),

wobei die Ausdrucksseite – gerade für den konzeptionell schriftlichen Sprachgebrauch – explizit zu berücksichtigen ist. Im Hinblick auf eine funktionale und integrative Ausrichtung von Grammatikunterricht (u.a. Myhill 2018) könnte damit Sprachbetrachtung etwa in der Form von Einblicken in die Möglichkeiten, Nominalphrasen auszubauen, auch in schreibdidaktische Anliegen integriert werden. Damit soll eine möglichst umfassende sprachliche Entwicklung auf der Sekundarstufe unterstützt werden, die den Jugendlichen gerade in der Schriftlichkeit eine Anpassung und Ausdifferenzierung ihrer sprachlichen Mittel in verschiedenen Textsorten erlaubt.

Literatur

- Augst, Gerhard, Katrin Disselhoff, Alexandra Henrich, Thorsten Pohl & Paul-Ludwig Völzing. 2007. *Text-Sorten-Kompetenz: Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Bachmann, Thomas & Helmuth Feilke (Hgg.). 2014. *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Brinker, Klaus. 1985. *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Schmidt.
- Dannerer, Monika. 2012. *Narrative Fähigkeiten und Individualität: Mündlicher und schriftlicher Erzählerwerb im Längsschnitt von der 5. bis zur 12. Schulstufe*. Tübingen: Stauffenburg.
- Ehlich, Konrad, Ursula Bredel & Hans H. Reich (Hgg.). 2008. *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Fandrych, Christian & Maria Thurmail. 2011. *Textsorten im Deutschen: Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Feilke, Helmuth. 2002. Die Entwicklung literaler Textkompetenz: Ein Forschungsüberblick. In Helmuth Feilke (Hg.), *Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen: Die Entwicklung literaler Textkompetenz: Ein Forschungsbericht* (Schriftenreihe der Universität-GH-Siegen 10), 1–24. Siegen: Universität-GH-Siegen.
- Feilke, Helmuth. 2012. Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch* 233. 4–13.
- Feilke, Helmuth. 2014. Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In Thomas Bachmann & Helmuth Feilke (Hgg.), *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*, 11–34. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Flowerdew, John. 2002. Genre in the classroom: A linguistic approach. In Ann M. Johns (Hg.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives*, 91–104. Mahwah & London: Lawrence Erlbaum.
- Gätje, Olaf, Sara Rezat & Thorsten Steinhoff. 2012. Positionierung: Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülern und Studierenden. In Helmuth Feilke & Kathrin Lehnert (Hgg.), *Schreib- und Textroutinen: Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*, 125–153. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

- Goldberg, Adele E. 1995. *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Koch, Peter & Wulf Oesterreicher. 1985. Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch* 36. 15–43.
- Langlotz, Miriam. 2016. Themenentfaltungsmuster und spezifische Ausdrucksformen: Junktionsausdrucksprofile von Erzählung und Argumentation im Vergleich. In Ulrike Behrens & Olaf Gätje (Hgg.), *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht: Wie Themen entfaltet werden* (Positionen der Deutschdidaktik: Theorie und Empirie 3), 170–191. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Lehnen, Katrin. 2012. Erwerb wissenschaftlicher Textroutinen. In Helmuth Feilke & Katrin Lehnen (Hgg.), *Schreib- und Textroutinen*, 33–60. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Maas, Utz. 2010. Literat und orat: Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. *Grazer Linguistische Studien* 73. 21–150.
- Macken-Horarik, Mary, Kristina Love, Carmel Sandiford & Len Unsworth. 2018. *Functional grammatics: Re-conceptualizing knowledge about language and image for school English*. London & New York: Routledge.
- Myhill, Debra A. 2018. Grammar as a meaning-making resource for improving writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 18. 1–21.
- Rezat, Sara. 2018. Argumentative Textprozeduren als Instrumente zur Anbahnung wissenschaftlicher Textkompetenz. Textprozeduren-Nutzungsweisen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe. In Sabine Schmöller-Eibinger, Bora Bushati, Christopher Ebner & Lisa Niederdorfer (Hgg.), *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen: Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*, 125–146. Münster: Waxmann.
- Rothkegel, Annely. 1984. Frames und Textstruktur. In Annely Rothkegel & Barbara Sandig (Hgg.), *Text – Textsorten – Semantik*, 238–261. Hamburg: Buske.
- Rüßmann, Lars, Torsten Steinhoff, Nicole Marx & Anne Kathrin Wenk. 2016. Schreibförderung durch Sprachförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* 40. 41–59.
- Wenk, Anne Kathrin, Nicole Marx, Lars Rüßmann & Torsten Steinhoff. 2016. Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch – Türkisch. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 27(2). 151–179.
- Ziem, Alexander & Alexander Lasch. 2013. *Konstruktionsgrammatik: Konzepte und Grundlagen gebrauchsbasierter Ansätze*. Berlin & Boston: De Gruyter.