



Heft 2-2018 | 42. Jahrgang

Textmuster und Textsorten

Herausgegeben von
Ursula Esterl und Ulrike Krieg-Holz

Abstracts

ULRIKE KRIEG-HOLZ:

Textmuster und Textsorten.

Parameter für eine Systematisierung aus linguistisch-stilistischer

Perspektive 9

Textsorten stellen als sozial-tradierte und prototypische Formen schriftlicher Kommunikation Gestaltungs- und Formulierungsmodelle dar, die das sprachliche Handeln produzenten- und rezipientenseitig erleichtern. Sie basieren zu einem erheblichen Teil auf der Verwendung bestimmter Textmuster, weshalb in diesem Beitrag ein Vorschlag zur Typisierung derartiger Muster aus linguistisch-stilistischer Perspektive gemacht wird. Ausgegangen wird dabei von Kriterien zur Klassifikation von Textsorten. Daran anschließend werden Textmuster nach inhaltlich und strukturell bedingten Anforderungen an Textsorten systematisiert. Abschließend wird ihre Relevanz für den Schreibunterricht dargelegt und es werden ihre Integrationsmöglichkeiten in ein didaktisches Modell für die Textmustervermittlung skizziert.

SARA REZAT, HELMUTH FEILKE:

Textsorten im Deutschunterricht.

Was sollten LehrerInnen und SchülerInnen können und wissen? 24

Textmuster- und Textsortenwissen stellen wesentliche Teilkompetenzen von Textmusterkompetenz dar. Textmusterkompetenz wiederum ist die Voraussetzung, um Textmuster in Form konkreter Textexemplare einer Textsorte zu realisieren. Auf der Grundlage eines integrativen und funktionalen Textverständnisses entwickeln wir in diesem Beitrag ein Modell des Textmusterwissens und stellen davon ausgehend Strategien zur Vermittlung von Textmusterkompetenz vor.

ULF ABRAHAM:**Literaturbezogenes Schreiben.****Die Rolle von Textsorten und Textmustern im Rahmen literarischer****Aufgaben** 39

Der Beitrag klärt die Rolle von Textmustern im Rahmen literarischer Aufgaben am Beispiel einer poetischen Miniatur von Cees Nooteboom und mit Hilfe von Überlegungen zur Kommunikation über Ästhetische Erfahrung aus der Perspektive der Evolutionären Anthropologie. Literatur entsteht, wie auch die Malerei, aus dem Zeigen- und Erzählenwollen, und ihre Rezeption ist ein beständiger Prozess der Mit-Teilung auf der Basis geteilter Intentionalität (M. Tomasello). Die Unterscheidung, Produktion und Reflexion literaturbezogener Textmuster wie Zusammenfassung, Textanalyse und Interpretation im Unterricht lässt sich hier einordnen, wobei sich allerdings eine Vorrangstellung analytischen und argumentativen literaturbezogenen Schreibens zeigt, die den Blick auf Alternativen nicht verstellen sollte.

JOHANNES WILD, ANITA SCHILCHER, MARKUS PISSAREK:**Erzählkompetenz entwickeln.****Textsortenkompetenz in der Sekundarstufe I** 49

Hinsichtlich des Erzählens kommen Schülerinnen und Schüler nicht als »unbelecktes« Blatt in die Schule, sie können auf mehr oder weniger ausgeprägte literale Vorerfahrungen zurückgreifen. Der vorliegende Beitrag zeigt, mit welchen spezifischen Anforderungen an Schreibkompetenz und -prozess Schülerinnen und Schüler beim schriftlichen Erzählen konfrontiert sind. Der erste Teil des Artikels diskutiert, wie gute Erzählungen konstituiert sind, welche Kriterien grundgelegt werden können und wie sich diese auf Textebene niederschlagen. Der zweite Teil des Textes beschäftigt sich mit konkreten Beispielen und zeigt, wie der Transfer in die Unterrichtspraxis aussehen kann und was dabei beachtet werden sollte.

KATRIN LEHNEN:**»Meinst du, wir sollen das so krass wie ne Diskussion aufbauen?****Eigentlich soll das ja ein Artikel sein.«****Zur Bedeutung von Zieltextsorten beim materialgestützten Schreiben** 62

Der Beitrag fragt nach dem Potential des materialgestützten Schreibens für die Entwicklung von Textsortenkompetenz. Einer allgemeineren Beschreibung des Aufgabentyps folgen exemplarische Beobachtungen zur Bedeutung der Zieltextsorte für den Schreibprozess von SchülerInnen. Dazu werden Daten aus kooperativen Schreibgesprächen analysiert, in denen die Beteiligten über die Zieltextsorte nachdenken. Aus den Beobachtungen wie auch aus der deutschdidaktischen Debatte um das materialgestützte Schreiben werden offene Fragen abgeleitet, deren Untersuchung näheren Aufschluss über die Rolle von Situierung und Zieltextsorte geben könnte.

JÜRGEN STRUGER:**Textsorten als Handlungsmuster – ein funktional-pragmatischer Zugang ... 74**

Die Einführung eines verbindlichen Textsortenkataloges im Rahmen der SRDP führte zu einer verstärkten Fokussierung auf Textsorten im Schreibunterricht. In der Gestaltung von Curricula von der Sekundarstufe weg ist wahrnehmbar, dass oftmals vorrangig Textsorten vermittelt werden und dass Textsorten gewissermaßen zu einem Lehrplaninhalt geworden sind. In diesem Beitrag werden grundsätzliche Überlegungen zu Textsorten im Deutschunterricht präsentiert, die hier unter dem funktionalen und pragmatischen Aspekt betrachtet werden. Grundlage dabei ist die Überlegung, dass Textsorten nicht allein unter formalen Aspekten zu vermitteln sind, sondern unter der Voraussetzung, dass sie Handlungsstrukturen darstellen, mit denen Inhalte bearbeitet werden. Der didaktische Weg ist damit ein umgekehrter: nicht von den formalen Vorgaben von Textsorten zu ihrer Vermittlung, sondern von den funktionalen und inhaltlichen Anforderungen einer Schreibaufgabe (als Handlung) zu den dafür erforderlichen Strukturen. Der Fokus liegt dabei nicht mehr auf Textsorten, sondern auf Textmustern als Handlungsmuster, mit denen spezifische Problemstellungen bearbeitet werden sollen. Der didaktische Zugang wird in der Folge als eine Integration von Lese- und Schreibaktivitäten beschrieben.

MARKUS RHEINDORF:**Textsorten der SRDP Deutsch.****Anforderung, Aufgabenstellungen, Schülerleistungen 85**

Die im Textsortenkatalog des BMBWF verankerten Textsorten sind wesentlicher Bestandteil der Anforderungen, die SchülerInnen im Rahmen der SRDP erfüllen müssen und somit auch fester Bestandteil des Deutschunterrichts. Dieser Beitrag durchleuchtet die Zusammenhänge zwischen Textsorten und zugrundeliegenden Schreibhandlungen einerseits und Aufgabenstellungen einschließlich situativen Kontext, Arbeitsaufträgen und Operatoren andererseits. Ausgangspunkt dafür sind die Ergebnisse eines Forschungsprojekts zu SchülerInnen-Performanzen, das die Einführung der SRDP und des Textsortenkatalogs begleitete, und Einblicke in den Prozess der Erstellung, Begutachtung und Auswahl der SRDP-Aufgaben im BMBWF. Letztlich, so die Schlussfolgerung, müssen Theorie und Praxis auf diese komplexen Zusammenhänge Bedacht nehmen.

SABINE DENGSCHERZ:**Herausforderungen beim Schreiben ... meistern 95**

Schreiben wird von verschiedenen Schreiber*innen in verschiedenen Situationen sehr unterschiedlich erlebt. Inwieweit es als motivierend, lustvoll, langweilig, herausfordernd oder schwierig wahrgenommen wird, hängt von einem komplexen Zusammenspiel einer Reihe von Faktoren ab. Ich gehe auf Muster in diesem Faktorengewebe ein und stelle das Konzept der heuristischen und rhetorischen Anforderungen bzw. Herausforderungen vor. Dabei beziehe ich mich auf empirische Fallstudien-Ergebnisse aus dem FWF-Projekt PROSIMS (Strategien und Routinen für Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen). Der Beitrag bleibt dabei nicht bei den Herausforderungen und Schwierigkeiten stehen, sondern zeigt auch exemplarisch Strategien, mit denen Schreiber*innen diesen Herausforderungen begegnen.

STEPHAN SCHICKER:

»Weil das ist, was die Erörterung ausmacht; man tuts alles abwägen, aber am Ende tut man schon seine Meinung sagen.«

Ein didaktisches Setting zur Förderung der Textbeurteilungskompetenz von Lernenden 104

Für den Aufbau von Schreib- und Textkompetenz bei Lernenden scheint es essentiell zu sein, dass sie ein Bewusstsein dafür entwickeln, was Textqualität ausmacht bzw. welche Elemente die Textqualität von argumentativen Texten erhöhen. Im folgenden Artikel wird daher eine Didaktisierung vorgestellt, die auf die Förderung der Beurteilungskompetenz der Lernenden durch die didaktische Fokussierung auf metatextuelle Strategien der Textbeurteilung abzielt.

GERHILD ZAMINER:

Lernen durch Irritation 113

Das nachfolgende Beispiel aus der Unterrichtspraxis entstand in einem Projekt, das im IMST- Themenprogramm »Schreiben, Lesen, Literatur – differenziert, kompetenzorientiert, fächerübergreifend« mit gleichem Titel durchgeführt wurde. Die mit der Lektüre eines literarischen Textes entstandenen Irritationen wurden als Ausgangspunkt für die weitere systematische Beschäftigung mit dem Text genutzt. Ausgehend vom »Dialogischen Lernmodell« (Ruf/Gallin 2005) und einer »Kernidee« (Ruf 2008) kamen dabei unterschiedliche Verfahren der Annäherung zum Einsatz, um dem Thema und der Gestaltung des jeweiligen Textes fragend, analysierend, Textpassagen zitierend auf den Grund zu gehen. Der Austausch darüber wurde im literarischen Gespräch (vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2006) organisiert, mit dem auch die Gesprächskultur in der Lerngruppe am und über den Text systematisch weiterentwickelt wurde. Die Ergebnisse dieses Austausches wurden für individuelle Textprodukte und insbesondere auch zur schrittweisen Annäherung an die Textsorte Interpretation genutzt.

SUSANNE LAUBER:

Die Poesie des eigenen Wortes.

Poetry Slam als produktionsorientierter Umgang mit Lyrik in der 5. und 6. Schulstufe 121

Lyrik im Deutschunterricht soll mehr bewirken, als Analyseinstrumentarien zu schärfen und komplexe Strukturen einer Interpretation zu unterziehen. Lyrik soll bewegen – auch die eigene Sprache und das von Anfang an. Der vorliegende Artikel will dementsprechend eine Unterrichtsreihe vor allem für die 5. und 6. Schulstufe vorstellen, in der ein produktionsorientierter Umgang mit Gedichten im Zentrum steht. Die SchülerInnen werden auf drei Stufen (1. hören, sehen, sprechen, darstellen; 2. verändern; 3. schreiben) mit literarischen Texten sowie wesentlichen Formen der Lyrik vertraut gemacht und schließlich angeleitet, diese selbst umsetzen. Den Schlusspunkt stellt ein Poetry Slam dar, der auch den performativen Aspekt der Lyrik und das eigene Schreiben der SchülerInnen ins Zentrum rückt.