

ide

informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Schreiben in der Sekundarstufe II

Herausgegeben von
Annemarie Saxalber und Elfriede Witschel

Heft 4-2010
34. Jahrgang

StudienVerlag Innsbruck–Wien–Bozen

Editorial

ANNEMARIE SAXALBER, ELFRIEDE

WITSCHEL: Schreiben – da capo? .. 5

Magazin

Das Gedicht im Unterricht 112

Kommentar 116

ide empfiehlt 121

Neu im Regal 123

Schreibkompetenzen aufbauen

ULF ABRAHAM: Kompetenzorientierung beim Schreiben – Bildungsstandards in der Oberstufe	8
---	---

Schreibanforderungen in (Sach- oder Lang-)Texten

CORDULA SCHWARZE, BERNADETTE RIEDER: Die vorwissenschaftliche Arbeit. Eine Chance für den Schreibunterricht	19
JÜRGEN STRUGER: Von den Sachen zu Texten – und zu den Sachen zurück. Schreiben von Sachtexten in der Sekundarstufe II	29
HERBERT STAUD, WOLFGANG TAUBINGER: Aufgabenstellungen in einem kompetenzorientierten Schreibunterricht	39
MARIA GEIPEL, JULIANE KÖSTER, FRANZISKA PATZIG: Kriteriengeleitete Bewertung der Schreibleistung in der Sekundarstufe II	49
ANTONIE HORNUNG: Produktive Textkompetenz im Fächerkanon der Sekundarstufe	60

Einblicke in die Schreib-Praxis

HERMANN WILHELMER: Zurück in die Zukunft. Von der »Fach(bereichs)arbeit« über die »Fachspezifische Themenstellung« zur »Diplomarbeit« an humanberuflichen Schulen – ein Unterrichtsmodell ..	70
CLAUDIA KREUTEL: Die Domäne Schreiben in der BHS. Ein Bericht über die Auswirkungen der Bildungsstandards D 13 auf die Unterrichtspraxis mit einem Ausblick auf die standardisierte, kompetenzbasierte Reife- und Diplomprüfung aus Deutsch in der BHS	76
LIOBA BAUER: Schreiben – Kommentieren – Überarbeiten – Bewerten. Wie der Schreibprozess von SchülerInnen durch Kommentieren und Selbstbewerten als sinnvoll erkannt wird	82
KNUT STIRNEMANN: Den Blick auf die Sprache lenken. Wie lässt sich Textkompetenz durch kreatives Schreiben erwerben und erweitern?	89
ELISABETH KOSSMEIER: Schreibkompetenz durch Entwicklung und ständige Förderung von Selbst- und Reflexionskompetenz	98

Service

KATRIN BLATNIK: Schreibkompetenzen – Wissenschaftspropädeutik – Schreibbegleitung. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht	105
---	-----

»Schreiben« in anderen ide-Heften

ide 4-1997	Schreiben: Argumentieren
ide 4-1998	Kreatives Schreiben
ide 4-2002	Oberstufe
ide 3-2005	Abenteuer Wissenschaft
ide 1-2007	Kultur des Schreibens
ide 2-2009	Internet
ide 2-2010	Grammatik (und Textkompetenz)

Das nächste ide-Heft

ide 1-2011	Wort.Schatz – Wörter.schätzen <i>erscheint im März 2011</i>
------------	--

Vorschau

ide 2-2011	Humor
ide 3-2011	Erzählen

www.uni-klu.ac.at/ide

Besuchen Sie die *ide*-Website! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik

Besuchen Sie auch die neue Website *Deutschdidaktik*: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Schreiben – da capo?

Schreiben als Kulturtechnik ist wichtig, Schreibkompetenz zu erlangen folglich für junge Menschen unverzichtbar. Die Auseinandersetzung mit Konzepten der aktuellen wissenschaftlichen Schreibdidaktikforschung und deren Umsetzung im Deutschunterricht beschäftigt deshalb SprachwissenschaftlerInnen, SprachdidaktikerInnen und PraktikerInnen weiterhin in ungebrochener Intensität (vgl. Saxalber/Esterl 2010).

Folgt man Kongressthemen und den neuesten Publikationen, so werden derzeit in der Schreibdidaktikforschung verschiedene Ansätze verfolgt, die sich im Großen und Ganzen aber zuarbeiten: die Erforschung von »literalen Prozeduren und Textroutinen«, also »sprachlich verfestigter Prozeduren«, die im Formulierungsprozess hilfreich sind (siehe z. B. Feilke/Lehnen 2010), interessiert ebenso wie die Auseinandersetzung mit dem neuen, eine terminologische Lücke schließenden Begriff »Textformen« (Pohl/Steinhoff 2010) oder die Ausrichtung auf computerunterstützte Lernarrangements. Weiterverfolgt wird in methodologischer Hinsicht die empirischbasierte Schreibunterrichtsforschung wie die Ausbalancierung der kompetenzorientierten Ansätze. Das vorliegende *ide*-Heft fokussiert Letzteres. Warum?

Der bildungspolitische Rahmen

Den Hintergrund des aktuellen Heftes bilden die gegenwärtigen bildungswissenschaftlichen und -politischen Bewegungen zum Sprachenunterricht in Österreich. So hat zum einen die Entwicklung und Implementierung von Bildungsstandards (D4, D8 für alle, D13 in berufsbildenden höheren Schulen) für SchülerInnen und für LehrerInnen eine Reihe von Veränderungen zur Folge: Die Orientierung an Kernkompetenzen, die SchülerInnen am Ende eines Bildungsabschnittes erworben haben sollen, kann maßgeblich zur Entwicklung von kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung beitragen.

Das zweite große Arbeitsfeld, die Reform der Reifeprüfung zu einer »standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung«, mit einer für alle Schüler und Schülerinnen verpflichtenden vorwissenschaftlichen Arbeit (vgl. <http://www.bifie.at/neue-reifepruefung>) zieht die Erstellung eines gemeinsamen Kompetenzmodells zum Schreiben nach sich, das beide Schultypen, allgemeinbildende (AHS) und berufsbildende höhere Schulen (BHS), gleichermaßen einschließt.

Klar auszumachen ist dabei, wie die österreichische Entwicklung sich einfügt in das Bild des gesamten deutschsprachigen Raumes, hin zu Bildungsstandards und einer Diskussion zur Zentralisierung von Abschlussprüfungen.

Konsequenzen für den Deutschunterricht

Die skizzierten Maßnahmen haben Auswirkungen auf die Unterrichtskultur in der Oberstufe generell zur Folge

und lassen gleichzeitig eine Reihe von Fragen entstehen:

Zunächst geht es um die Klärung des Kompetenzbegriffes und die Frage, ob der Forderung nach Kompetenzorientierung auch in der Deutschdidaktik der Oberstufe nachgekommen werden soll. Ebenso gilt es, Kriterien für das Verfassen von Texten zu formulieren und zu kommunizieren. Die Möglichkeiten der vorwissenschaftlichen Arbeit und die Frage der Gestaltung einer Schreibbegleitung beim Verfassen dieses Langtextes nicht nur im Fach Deutsch interessieren ebenso wie die Frage nach Textformen und einer gezielteren Vorbereitung auf Textsorten.

Welche Textsortenkompetenz benötigen SchülerInnen am Ende ihrer Schulzeit genaunommen für ihre weitere Ausbildung und Laufbahn oder für sich persönlich? Wie kann die Bedeutung von Aufgabenstellungen und die Erwartungshaltung der Lehrperson umrissen werden? Und schließlich: Welche Veränderung erfährt das Schreiben aufgrund unterschiedlicher Medialisierungstendenzen und technischer Innovationen?

Dieses Heft versucht, einige der knapp dargestellten Themenbereiche näher zu beleuchten.

Die Beiträge im Einzelnen

Ulf Abraham vergleicht in seinem einleitenden Beitrag schulisch einigermaßen versierte SchreiberInnen, die sich im akademischen Schreiben versuchen sollen, mit Hundertmeterläufern, die eine Marathonstrecke zurücklegen sollen. Auf dem Weg zum wissenschaftlichen Schreiben unterstreicht er die Bedeutung, die der Verzahnung Lesen-Schreiben zukommt. Er sieht die »vor-

wissenschaftliche Arbeit in der Oberstufe der österreichischen Schulen » (VWA) als »Bewährungsprobe«, und definiert schließlich die Zielsetzungen des Schreibunterrichts, nämlich Kompetenzen, die SchülerInnen sich in so einem Schreibunterricht aneignen sollen. *Cordula Schwarze* und *Bernadette Rieder* gehen zunächst der Frage nach, was man von SchülerInnen an Schreibkompetenzen »am Ende der Schulzeit erwarten« darf. Sie erkennen schließlich in der VWA *die* Chance schlechthin, prozessorientierte Schreibdidaktik in der Schule stärker zu etablieren, wobei SchülerInnen unter kompetenter Begleitung ihrer LehrerInnen »Teilkompetenzen« entwickeln können. *Jürgen Struger* versucht die »Bausteine« des Schreibens von Sachtexten auszumachen, die aus der Sicht einer kompetenzorientierten Schreibdidaktik notwendig sind. So sieht er die Recherchearbeit zunächst als wichtigen Schritt, sich nicht nur Wissen über ein Thema anzueignen, sondern mithilfe von Paraphrasierungen das eigene Wissen zu erweitern. Erst die eigene Formulierung von inhaltlichen Zusammenfassungen bringt »Sachtextkompetenz« und führt schließlich zu »Informationskompetenz«, bei der Informationen nicht nur erarbeitet und reproduziert, sondern auch transformiert werden. *Herbert Staud* und *Wolfgang Taubinger* nehmen Aufgabenstellungen in den Blick und beschäftigen sich mit der Frage, »was beim Formulieren von Aufgabenstellungen zu berücksichtigen« ist. Sie orten dabei neun Teilbereiche, die es zu berücksichtigen gilt, darunter die Frage der Inhaltsvalidität, der unterschiedlichen Anforderungsbereiche, der Kompetenzen, die Möglichkeit offener oder geschlossener Aufgabenstellungen so-

wie der »Verwendung eines kriteriengestützten Beurteilungsmodells«. *Maria Geipel, Juliane Köster* und *Franziska Patzig* unterstreichen die Wichtigkeit von Kriterien bei der Bewertung und Beurteilung von Schreibleistungen und weisen dabei besonders auf die Bedeutung von Anwendungssituationen im Unterricht hin, anhand derer SchülerInnen gezielt an ihrer eigenen Schreibleistung arbeiten und sich auf die Anforderungen des Abiturs vorbereiten können. *Antonie Hornung* beleuchtet die Situation in der Schweiz und lenkt den Blick auf die »produktive Textkompetenz im Fächerkanon der Sekundarstufe«, indem sie zunächst die Texte zweisprachiger SchülerInnen analysiert und schließlich ein »interdisziplinäres Schreibcurriculum« entwickelt, in dem alle Fächer ihren schreibdidaktischen Beitrag leisten.

In den Berichten aus der Praxis regt *Knut Stirnemann* dazu an, den »Blick auf die Sprache [zu] lenken« und mithilfe von kreativem Schreiben die Textkompetenz von SchülerInnen zu erweitern. Er stellt eine Vielzahl von Methoden vor und illustriert diese mit Texten von SchülerInnen, in denen sich die AutorInnen intensiv mit Sprache und Stil auseinandergesetzt haben. *Lioba Bauer* legt in ihrem Praxisbericht dar, welcher Stellenwert dem Lesen, Kommentieren und Bewerten eigener und fremder Texte im Unterricht zukommt, und bietet eine Fülle von Anregungen zum Redigieren von SchülerInnentexten. *Hermann Wilhelmer* beschreibt ein an seiner Schule entwickeltes Modell: Im Laufe von zwei Semestern verfassen die SchülerInnen, unterstützt von Peer- und LehrerInnen-Feedbackschleifen, jeweils einen Praktikumsbericht und eine so genannte »Übungs-

facharbeit«, eine Vorstufe der in der Schule verpflichtenden Facharbeit. SchülerInnen sind laut *Elisabeth Kossmeier* für das Schreiben motivierter, wenn sie aktiv an der Aufgabenstellung mitgestalten und für eine bestimmte Leserschaft schreiben können. Mithilfe von mehr Schülerzentriertheit und eigenverantwortlichem Arbeiten wird Schreiben als persönliche Selbstäußerung für die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler relevant und als bewusster Prozess wahrgenommen. *Claudia Kreutel* lenkt den Blick auf das Schreiben in den berufsbildenden höheren Schulen in Österreich (BHS) und berichtet, welche Auswirkungen die Bildungsstandards D13 auf die Unterrichtspraxis haben und welche Anforderungen die standardisierte, kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung in diesem Schultypus an den Deutschunterricht stellen wird.

Ergänzt werden die Ausführungen durch eine umfangreiche Bibliographie von Katrin Blatnik.

ANNEMARIE SAXALBER
ELFRIEDE WITSCHERL

Literatur

- FEILKE, HELMUTH; LEHNEN, KATRIN (2010): *Literale Prozeduren*. Online: http://www.unifdz.at/images/docs/abstract_feilke.pdf [Zugriff: 28.10.2010].
- SAXALBER, ANNEMARIE, ESTERL, URSULA (2010): *Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 17).
- POHL, THORSTEN; STEINHOFF, TORSTEN (2010): Textformen als Lernformen. In: Dies. (Hrsg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke (= Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik [KöBeS], 7), S. 5–26. Online: http://www.koebes.uni-koeln.de/pohl_steinhoff.pdf [Zugriff: 28.10.2010].

Ulf Abraham

Kompetenzorientierung beim Schreiben – Bildungsstandards in der Oberstufe

1. Schicken wir Hundertmeterläufer in den Marathon? Schreiber/innen am Beginn der Sekundarstufe II

»Kompetenzorientierung« als Begriff bzw. Desiderat für unser Bildungssystem wurde ursprünglich von einer Vorstellung fachlichen Lernens aus entwickelt, in der lange Zeit nur deklaratives, potenziell »totes Wissen« vermittelt wurde. Im Schulfach Deutsch betraf das zum Beispiel die Literatur(geschichte). Der Schreibunterricht dagegen, sollte man denken, konnte noch nie anders als kompetenzorientiert gedacht werden.

Das stimmt nur zum Teil.

Sieht man sich in der Geschichte und Gegenwart des »Schulaufsatzes« (vgl. Ludwig 1988, Lösener 2003) um, so zeigt sich schnell, dass immer wieder (pragmatische) Textsorten und (poetische) Stilmuster zu lehrbaren Formen gemacht worden sind: Wie »macht man« einen Bericht oder eine Vorgangsbeschreibung, wie »geht« eine ordentliche Schilderung, Charakteristik, Erörterung oder Werkbesprechung?

Die prozessorientierte Schreibdidaktik, die in den 1990er-Jahren ihren Siegeszug antrat, nannte das abschätzig »Produktorientierung« und bestand zu Recht darauf, dass das Messen von Schreibleistungen nur an den fertigen Produkten (Aufsätzen) problematisch ist. Es mag sein, dass Reumann (2010, S. 91) Recht hat, wenn sie den Grund für Schwierigkeiten der Schreibausbildung in der Oberstufe auch darin ver-

mutet, dass es bis heute keine »fachwissenschaftliche Grundlegung« schulisch üblicher Schreibformen gibt. Es mag aber auch sein, dass dieser Mangel weniger gravierend ist als das didaktische Versäumnis, Prozess- und Produktorientierung auf einem entsprechend fortgeschrittenen Niveau zusammenzudenken: Der Weg, auf dem Lernende dahin kommen, eine solche »Schreibform« zu erfüllen, muss seinerseits zum Gegenstand der Reflexion werden. Reumanns eigenes Konzept der Schreibkompetenzförderung auf der Oberstufe setzt auf eine Kombination von »Probearbeiten«, die in Schreibkonferenzen diskutiert werden, und »Modellarbeiten«, an denen studiert werden könne, »wie ein gelungener Text aussieht« (Reumann 2010, S. 92).

Eine weitere Kritik, die häufig vorgebracht wurde, lautete, dass schulische Formen oft keine Entsprechung in der Lebenswelt oder kulturellen Praxis (mehr) haben und folglich außerhalb des Deutschunterrichts so nicht benötigt werden. So richtig dieses Argument ist, so wenig erledigt es die Frage, ob nicht dennoch das »schriftliche Arbeiten« (Fritzsche 1994) in solchen schulischen Formen einen Lernwert hat und eine Kompetenz aufbauen hilft, die dann auch außerhalb schulischer Arbeitszusammenhänge nützlich ist. Die ausschließliche Orientierung an dem, was »draußen« im Leben geschrieben wird (z. B. journalistische Stilformen), ist gerade im Zeichen der Kompetenzorientierung nicht zwingend. Entscheidend ist allerdings, was und wie viel die Schreiber/innen im Lauf der Sekundarstufe I an reflexivem Wissen und technischem Können erwerben, um die Herausforderung der Schriftlichkeit auf der Oberstufe zu bewältigen: Wie weit trägt hier die (im besten Fall) Beherrschung schulischer Schreibformen, in denen ein Thema narrativ, sachverhaltswiedergebend oder argumentativ behandelt wird? Eine Studie von Pohl (2007) zur Schreibentwicklungsforschung im Bereich der Hochschule ergab einen typischerweise dreistufigen Prozess, in dem Studierende sich Kompetenz im wissenschaftlichen Schreiben aneignen: von der Gegenstandsdimension zur Diskurs- und weiter zur wissenschaftlichen Argumentationsdimension. In der Sekundarstufe II müsste eigentlich die zweite dieser Stufen schon erreicht werden. Aber auch eine andere Studie zur Ontogenese wissenschaftlicher Schreibkompetenz (Steinhoff 2007) gibt uns – ebenso wie Erfahrungsberichte aus Schreibzentren über die Schreibschwierigkeiten von Studienanfänger/innen (vgl. z. B. Doleschal/Struger 2007) – Anlass zu befürchten, dass das im Durchschnitt nicht der Fall ist. Jemand, der einen erörternden Text zu einem Wald-und-Wiesen-Thema nach einem dialektischen Schema anfertigen kann, ist eben nicht ohne Weiteres imstande, komplexe Sachfragen auf dem Niveau schriftlich darzustellen, das die Oberstufe in vielen Fachkontexten verlangen würde. Solche SchreiberInnen, mit denen wir es auch jenseits der Oberstufe an der Hochschule oft zu tun bekommen, muten an wie passable Hundertmeterläufer, die man in unverzeihlichem Optimismus auf eine Marathonstrecke geschickt hat:

Studierende, die im schulischen Schreiben einigermaßen kompetent sind, gleichen, wenn sie sich im akademischen Schreiben versuchen, einigermaßen geübten Wanderern, die ohne besondere Vorbereitung bei einem Marathon-Lauf eine zumindest passable Leistung erbringen sollen. Das kann gelingen – oder auch nicht. (Ortner 2006, S. 77)

Ich sehe hier zwar eher Kurzstreckenläufer als geübte Wanderer unterwegs, aber Ortner hat Recht. Sobald sie einen längeren Text verfassen sollen, für den Lese-, Denk- und Planungsarbeit notwendig ist, geht vielen Schreiber/innen auf der Oberstufe in der Tat schnell der Atem aus. Wenn sie merken, dass der Aufgabe, das Ziel zu erreichen, mit den erlernten Schreibstrategien nicht beizukommen ist, werden sie mut- und lustlos. Sie können nichts dafür, wenn ihnen zu schnell die Puste ausgeht; niemand hat ihnen beigebracht, dass Schreiben weit mehr ist als Erfüllung einer durch einige Kriterien definierten Form mit Hilfe einiger schnell kommender eigener Gedanken und mit dem Ziel, die sogenannte »eigene Meinung« an den Schluss zu stellen. »Im Schulaufsatz dominiert »persönliches« Wissen (es kommt daher im Ich-denke-/Ich-meine-Modus), beim elaborierten Schreiben wird allgemeines, soziales (nicht nur persönliches) Wissen zu allgemeinem, sozialem Wissen »höherer Ordnung« verarbeitet.« (Sitta 2008, S. 52)

Schreiben auf der Oberstufe ist – bzw. wäre – damit die Arbeit der Durchdringung und Ergänzung vorhandener Wissensbestände und die Erarbeitung einer sprachlichen Gestalt, in der Inhalte und Standpunkte einleuchten.

Dass auch unter Studierenden die überforderten Hundertmeterläufer anzutreffen sind, sage ich hier nicht als Hochschullehrer im Ton der Entrüstung darüber, dass »das Gymnasium« nicht genügend Schreibkompetenz vermittelt habe; ich sage es als Schreibdidaktiker in dem Bewusstsein, dass an dieser Aufgabe beide Institutionen mit ihren jeweiligen Mitteln arbeiten müssen – die Schule und die Hochschule. Unter den Lehrenden der Hochschulen ist es leider üblich zu glauben, es genüge, die in der jeweiligen Disziplin gültigen Regeln für Zitate und Quellennachweise zu erklären. Wer sich so verhält, hat offenbar nie darüber nachgedacht, dass er/sie – zwischen Schulabschluss und Berufung – wissenschaftliche Schreibkompetenz irgendwie erworben haben muss (vgl. Haacke/Frank 2006, S. 39). Kurz: Die Konzentration auf solche Äußerlichkeiten ist schreibdidaktischer Unfug. Statt der gleichen nun, im Zug der Einführung der obligatorischen vorwissenschaftlichen Arbeit, auf die Oberstufe der Gymnasien herunterzuziehen, sollten wir uns auf Wichtigeres konzentrieren (davon handelt der 5. Abschnitt).

2. Das Lesen reicht weit in das Schreiben hinein: Lesen-und-Schreiben als eine kulturelle Praxis

Wer anfängt, wissenschaftlich zu schreiben, hat in aller Regel keine Routine im aktiven Lesen wissenschaftlicher Texte. Was es hier braucht, ist die Fähigkeit, fremde Information überhaupt erst einmal aufzunehmen, auf ihren »inneren Wert« hin zu beurteilen und dann vor allem in ihrer Relevanz für das eigene Projekt zu gewichten. (Sitta 2008, S. 53)

Schon 1999 hat Steets in einem Beitrag zur (weithin fehlenden) »wissenschaftspropädeutischen Schreibausbildung in der Oberstufe« darauf hingewiesen, dass weniger die »traditionellen Aufsatzarten« als »kleine Textarten« hier wichtig wären, allen voran das »Exzerpt« (ebd., S. 398f.). Mit Ehlich (1981) rechnet sie das Exzerpieren neben dem Zusammenfassen und der Mitschrift zu den »textverarbeitenden Textarten« und moniert an deutschen Lehrplänen zu Recht deren »Geringschät-

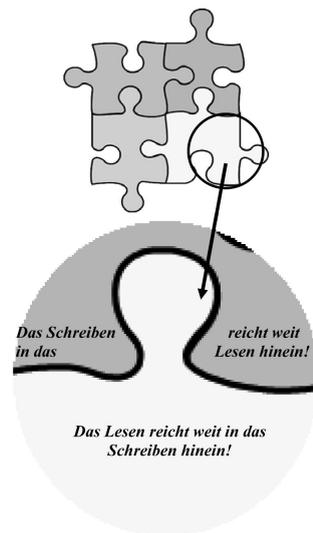
zung« (ebd., S. 406) als bloße »Arbeitstechniken«, die in ihrem kognitiven Anspruch unterschätzt würden. Etwas aus einem fremden Text »herauszuschreiben«, betrachten Lehrplanautor/innen offenbar – gegen ihr besseres, aus dem eigenen Studium stammendes Handlungswissen! – als im Wesentlichen rein technische Aufgabe. Dabei ist das Schreiben bei den »kleinen Textarten« ganz klar eine Form der Erkenntnis: Kernaussagen des Fremdtexes, ebenso wie seine Darstellungsperspektiven und Argumentationsvoraussetzungen, werden in einer engen Verbindung von Lesen und Schreiben herausgearbeitet.

Die Aufgabe, die immer dann ansteht, wenn man – in der Oberstufe, im Studium oder in einer Ausbildung – einen längeren Text verfassen soll, ist damit zur Hälfte Lesearbeit. Wer zu einem Thema etwas Eigenes zu sagen finden will, muss durch das hindurch, was andere schon gesagt haben; es muss durchsucht und durchdacht werden, was man zum Thema wissen kann.

Zwar können auch die auf der Oberstufe üblichen Schreibaufgaben »Textanalyse/-interpretation« und »Texterörterung« (vgl. Beste 2003, S. 276) begriffen werden als »sprachliche Handlungen«, bei denen Lesen und Schreiben sich gegenseitig beeinflussen. Dass aber solche Schreibaufgaben dennoch wissenschaftspropädeutisch kaum fruchtbar werden, erklärt Beste (2003, S. 279) wohl zu Recht damit, dass die Oberstufe zu sehr »zerpflückendes Lesen und additives Schreiben« fördere. »Eigene Positionierungen« werden nicht energisch genug eingefordert (vgl. ebd., S. 281). Fremde Erfahrungen zum Thema und anderswo erzeugtes Wissen zur Sache werden von vielen Novizen/innen in diesem Feld zunächst als Last empfunden; sie verstehen nicht sofort, warum sie »das alles« lesen, exzerpieren und womöglich darstellen sollen, wo sie doch ihre Perspektive auf die Sache schon zu kennen, ihre Hypothese schon formuliert zu haben, ja: ihre »Meinung« darüber schon zu haben glauben. Die Entdeckung, wie weit das Lesen in das Schreiben hineinreicht, geht aber dann in der Regel einher mit der Erkenntnis, dass das fremde Wissen in das eigene zu integrieren ist und sich Interessen, Perspektiven und »Meinungen« dabei verändern. In ihrer Auswertung der »Aufsatzstudie Ost« unter dem Aspekt des Wissens beim Schreiben hat Müller (1997) schon vor Längerem beklagt, dass die »intensive **inhaltliche** Auseinandersetzung mit dem Thema in der Planungsphase« (Müller 1997, S. 79, Fettdruck i. Orig.) im Aufsatzunterricht häufig zu kurz komme. »Nur das, was ›durch den Kopf ist‹, kann auch sprachlich gut bewältigt werden.« (Ebd.) Während es für die Sekundarstufe I nicht untypisch ist, »Aufsatzthemen« mit relativ wenig inhaltlicher Vorbereitung bearbeiten zu lassen, erfordert Schreiben auf der Oberstufe die Bewältigung komplexer Sachverhalte – gleich, ob es sich um literarische Themen handelt oder nicht. Brugger (2004) plädiert deshalb in seiner anregenden Arbeit dafür, im Schreibunterricht vor allem zu vermitteln, dass es um »Wissen schaffendes Schreiben« geht.

Eine entsprechend aufgebaute Grundhaltung Schreibaufgaben (jeder Art) gegenüber wäre in der Tat hilfreich, gerade auch für die wissenschaftspropädeutischen Aspekte von Schreiben auf der Oberstufe. Immer mehr besteht ja die Aufgabe darin, aus einem großen und komplexen thematischen Kontext (zu dem es allerlei Texte schon gibt, die einzelne Aspekte betreffen, welche wie Teile eines Puzzles zusam-

Abb. 1:



mengefügt werden können) einen Ausschnitt zu wählen und näher zu bestimmen, den man selbst behandeln möchte (Abb. 1).

3. Wie gehen wir mit dem Januskopf Schriftlichkeit um? Normerfüllung hier, Persönlichkeitsausdruck dort ...

Was ist eigentlich der Sinn von Schreibunterricht in der Oberstufe? Eine entsprechende Umfrage unter Lehrer/innen würde vermutlich zu Tage fördern, dass es hier divergierende Begründungskonzepte gibt. Von der Schreibpädagogik (z. B. Bräuer 2000, Berning 2002) beeinflusste Kolleg/innen würden wohl antworten, es gehe um die Entdeckung des Schreibens als Möglichkeit, Wünsche und Vorstellungen auszudrücken, die eigene Persönlichkeitsentwicklung voranzubringen und eigene Ziele zu reflektieren – kurz: »Schreiben als reflexive Praxis« (Bräuer) zu entdecken und in das eigene Leben hereinzunehmen, d. h. weit über die Schul- und Ausbildungszeit hinaus für ein erfülltes Leben zu nutzen.

Andere Fachkolleg/innen würden ihren eigenen Schreibunterricht anders charakterisieren: Nirgendwo gehe es im Deutschunterricht so klar wie beim Schreiben um die Anforderungen, die unsere noch immer schriftlichkeitsorientierte Kultur nun einmal stelle; deutlicher und enger als in der Mündlichkeit gebe es Normen und Konventionen, die zu vermitteln das wichtigste Ziel auch in der Oberstufe sei, nun freilich nicht mehr die Normen der Orthografie und Grammatik, sondern solche einzelner Textsorten oder Stilformen. In solchen Begründungen kommt der Begriff »Erfüllung« meist anders vor: Hier geht es dann um Form- oder Regelerfüllung. Ein gutes Beispiel ist das, was dort aus der Herausforderung »argumentierendes Schreiben« oft gemacht wird – die *Problemerkörterung*. Winkler (2003) hat im Rahmen eines

Dissertationsprojekts 30 Studienanfänger/innen Texte schreiben lassen auf der Basis der Aufgabe: »Nehmen Sie dazu Stellung, ob argumentierendes Schreiben im Fach Deutsch weiter so unterrichtet werden sollte, wie Sie es während Ihrer Gymnasialzeit erfahren haben.« (Winkler 2003, S. 255) Die Proband/innen wurden gebeten, dabei auf eine Definition von »argumentativem Schreiben« sowie auf Themenstellungen, Textarten und Lehr-/Lernmethoden einzugehen. Und schließlich wurden in der Aufgabenstellung als Adressat/innen der zu schreibenden Texte Deutschlehrkräfte benannt. Die Auswertung kommt (ebd., S. 283 ff.) zu dem Ergebnis, die kommunikativ-persuasive Funktion argumentativen Schreibens werde im Unterricht zu wenig betont; eine heuristische Funktion ihres Schreibens hätten die Proband/innen während ihrer Gymnasialzeit damit kaum erfahren oder reflektieren können. Vielmehr hätten sie in ihrer Mehrheit erörternde Schreibaufgaben als »affirmativ« verstanden (ebd., S. 286) in dem Sinn, dass es weniger um das Finden eines Standpunkts zur in Rede stehenden Sache (*res dubia*) gegangen sei als um das Beweisen »feststehender Meinungen«. Nun darf man zwar annehmen, dass die Deutschlehrer/innen dieser Proband/innen, hätten sie befragt werden können, dieser Einschätzung widersprochen hätten; denkt man aber outcome-orientiert, so ist das kein Argument, weil dann nicht die verfolgten Ziele des so beschriebenen Unterrichts ausschlaggebend sind, sondern die offenbar tatsächlich erzeugten Fähigkeiten und Ansichten. Winkler (2003, S. 359–362) konstatiert als Konsequenz aus ihren (hier nicht weiter darstellbaren) Befunden, dass das »heuristisch-epistemische« Moment gerade auch des argumentierenden Schreibens viel früher und bewusster vermittelt werden müsse (vgl. z. B. die Unterrichtsvorschläge von Stadlbauer 2004).

Eine solche Argumentation ist nicht nur als Beitrag zu einem veränderten Schreibunterricht in der Sekundarstufe I interessant, sondern auch vor dem Hintergrund der Frage, was danach kommen soll, also in der Oberstufe und an der Hochschule: »Wenn Texte als eine besondere Form des Denkens betrachtet werden, eine Form des Denkens, das präziser, differenzierter, distanzierter, beobachtbar und revidierbar ist, dann befinden sich Schreibende auf der fünften Stufe der Schreibentwicklung.« (Busse/Neuhaus/Steffens 2001, S. 24) Dies ist zwar die von Bereiter für das akademische Schreiben reservierte Stufe, aber Bereiters Systematik ist als *Stufenmodell* zu Recht auch kritisiert worden. Es geht in der Oberstufe um eine (an Erkenntnis und Klärung interessierte) *Haltung*, und erst später (an der Hochschule) um eine akademische Diskursform.

Schreiben, so betrachtet, ist *gleichzeitig* der Versuch, den Erwartungen anderer zu entsprechen, *und* ein Mittel, die eigenen Möglichkeiten zu erweitern und immer wieder Neues aufzugreifen. Solche Überlegungen laufen darauf hinaus, eine Paradoxie zu organisieren. Ich nenne sie die Janusköpfigkeit des Schreibens: Es ist eben beides, kulturell tradierte, gesellschaftlich durchgesetzte Anforderung und Chance zur Persönlichkeitsentwicklung und Selbstentfaltung.

4. Wie zerlegen wir ein zusammengesetztes Ganzes?

»Schreibkompetenz« in der Fachliteratur und in den Bildungsstandards

Wenn auch aus der Verwendung des Ausdrucks »Schreiben« bisweilen der Eindruck entsteht, es gebe so etwas wie »Schreiben« schlechthin, das es zu erlernen gelte, so ist doch mit Nachdruck darauf hinzuweisen, dass Schreiben als Textbildung [...] immer einer kulturellen Praxis, d. h. dem Muster einer Textart/Textsorte oder eine »Diskursform« [...] folgt, durch die die Funktion des jeweiligen Schreibens eingefangen ist.

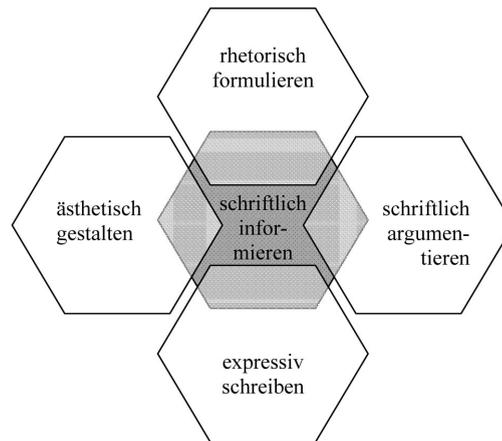
Damit skizziert Scherner (2003, S. 480) eine Möglichkeit der Zerlegung dieser komplexen Herausforderung, anspruchsvolle Texte zu schreiben: Textarten/Textsorten und damit Diskursformen zu unterscheiden. Schon in den 1990er-Jahren hat man das versucht. So unterscheidet Fritzsche in seiner Didaktik *Schriftliches Arbeiten* von 1994 »klärendes«, »poetisches« und »kommunikatives Schreiben« und ordnet die herkömmlichen Formen nicht ohne einen gewissen Zwang zur Vereinfachung je einer Textsortengruppe zu. Für das Schreiben in der Oberstufe zentral ist seine Rubrik »klärendes Schreiben«: Erörterung, Besinnungsaufsatz, Essay (vgl. Fritzsche 1994, S. 114 ff.)

Als gedanklichen Zwischenschritt hin zu den (jedenfalls dem Anspruch nach) kompetenzorientierten Formulierungen der »Bildungsstandards« schlage ich vor, die Sammelrubrik »kommunikatives Schreiben« aufzulösen, weil es streng genommen gar kein nicht kommunikatives Schreiben gibt, und, fragt man nach den sprachlichen und stilistischen Eigenheiten von Kommunikation in der Schriftlichkeit, eher zu unterscheiden nach (Graden von)

- *Informativität*: einen Sachverhalt oder Vorgang, selbst beobachtet oder aus Texten bekannt, klar und verständlich wiedergeben und erläutern (berichten, beschreiben, zusammenfassen ...)
- *Argumentativität*: etwas unter Angabe von Gründen klären und entscheiden (erörtern ...)
- *Expressivität*: vom eigenen Erleben her schreiben und emotionales Verstricktsein, Interesse, usw. ausdrücken (Tagebucheinträge, Reportagen, Glossen ... schreiben)
- *Rhetorizität*: auf einen Leser hin schreiben und ihn unter Zuhilfenahme sprachlicher Mittel beeindrucken (brieflich Stellung nehmen, appellieren, rezensieren ...)
- *Gestalthaftigkeit*: in einem literarischen Genre sprachliche Dichte, Strenge oder Bauform erreichen wollen (Sonette, Haikus, Kurzgeschichten usw. schreiben).

In Abgrenzung von einem Aufsatzcurriculum, das für die Oberstufe eine Art von Schriftlichkeit (nämlich die argumentativ klärende) in den Mittelpunkt stellte und alle anderen entweder für schon früher erledigt oder für nebensächlich hielt, sollten wir darauf achten, dass alle fünf eben unterschiedenen Textarten oder -sorten gerade in der Oberstufe zu ihrem Recht kommen – schon deshalb, weil sie eben nicht so sauber zu trennen sind, wie die Aufzählung oben suggeriert, sondern Überlappungen haben: So geht in argumentativen Texten nicht selten und durchaus sinnvoller

Abb. 2:



Weise Beschreiben und Berichten in Erörtern über, oder in Reportagen expressive Wirkungsschilderung in sachliche Information (Abb. 2).

So betrachtet sind damit Facetten einer Schreibkompetenz bezeichnet, wie sie in der Oberstufe zumindest anzuzielen (wenn nicht gänzlich zu erreichen) wäre. Was hinzu kommt und in den zwei Dimensionen der Grafik dann nicht mehr abgebildet werden kann, ist eine *Prozessebene*. Die Unterscheidung von Phasen oder Dimensionen ist eine zweite Möglichkeit, Schreibkompetenz als komplexes Ganzes zu zerlegen. Von ihr gehen auch die österreichischen Bildungsstandards (8. Schulstufe, Version 1/2006) aus; diese beschreiben eher die Prozess- als die Produktebene, wenn sie als Standards 10–13 aufführen (BMUKK 2010, S. 8f.):

- (10.) Texte planen (die Aufgabenstellung klären, Textsorte/Schreibmedium auswählen, Adressaten und Schreibsituation berücksichtigen, Methoden der Stoffsammlung kennen und anwenden)
- (11.) Texte verfassen (Schreibhaltungen bewusst einsetzen: Erzählen, Informieren, Appellieren; Argumentieren, Experimentieren, Reflektieren; formalisierte Texte verfassen; produktive Schreibaufgaben nutzen;)
- (12.) Texte überarbeiten (Form, Inhalt, Schreibhaltung, Gestaltung sowie Format/Layout reflektieren und optimieren, auch elektronisch)
- (13.) Schreiben als Hilfsmittel einsetzen (Mitschriften verfassen, Inhalte zusammenfassen; Stichwortzettel, Handout, Skizzen verfassen)

Die (hier eingeklammerten) näheren Angaben in der rechten Spalte der Standards machen dabei deutlich, dass die oben angestellten Überlegungen zu verschiedenen Haltungen des Schreibens und zu Textarten durchaus mit solchen Vorgaben kompatibel sind, ohne dass aber im Einzelnen klar würde, wie sich zum Beispiel (schriftliches) Erzählen oder Argumentieren als »Schreibhaltungen« zu den Textarten verhalten, deren Beherrschung zu einer facettenreichen Schreibkompetenz gehört. Diese als zusammengesetztes Ganzes kann entweder quer (in Textarten) oder längs nach

Prozessebenen zerlegt werden. Beides wird man tun müssen – je nachdem, ob es eher um Produktqualität oder um Prozessqualität geht.

5. Sehen wir die »vorwissenschaftliche Arbeit« als Bewährungsprobe? Schreibbegleitung vs. Bewertung von Textkompetenz

Eine »Bewährungsprobe« wäre die künftig in der Oberstufe österreichischer Schulen obligatorische vorwissenschaftliche Arbeit in einem doppelten Sinn. Zum einen müsste sich das an ihr bewähren, was die Lernenden bis dahin an Textkompetenz und Bewusstheit über die Janusköpfigkeit des Schreibens erworben haben, und zum andern hätte sich hier eine Schreibdidaktik zu bewähren, die sich nicht mehr als »Aufsatzdidaktik« versteht, sondern ihren Auftrag ernst nimmt, die jungen Schreiber/innen auf ihrem Weg tatsächlich zu begleiten.

Diesen Weg hat Ortner (2006) beschrieben. Er unterscheidet »Spontanschreiben« und »elaboriertes Schreiben« und ordnet Ersterem den »Schulaufsatz« zu, Letzterem das wissenschaftliche bzw. akademische Schreiben: »Wer als Studierender/e akademische Arbeiten, also Langtexte, schreibt, verfasst nicht einfach längere Schulaufsätze. Er/sie tut – sprachlich und kognitiv – etwas qualitativ Neues.« (Ortner 2006, S. 77). Die »Facharbeit« (bzw. in Österreich eben die vorwissenschaftliche Arbeit) – stellt Sitta (2008, S. 53) unter Berufung auf Ortner fest – ist »elaboriertes Schreiben in der Schule [...]. In der Facharbeit geht es erklärtermaßen um wissenschaftliches Schreiben (von mir aus auf einer propädeutischen Stufe), dabei spielen Merkmale wie Kohärenz und Argumentation eine zentrale Rolle.« Beizupflichten ist Sittas Problembeschreibung auch in Bezug auf einen weiteren gedanklichen Schritt:

Schüler können eine solche Arbeit nicht ohne Weiteres schreiben. Sie brauchen Beratung/ haben Anspruch auf Beratung und auf hilfreiche Kritik. Diese Beratung ist für den begleitenden Lehrer harte Sprach- und Sacharbeit. – Was Lehrer hier leisten, muss spezielle Anerkennung erfahren, am besten durch Stundenreduktion. (Sitta 2008, S. 54)

In einem Punkt allerdings möchte ich Sitta widersprechen, nämlich wenn er sagt: »Ausdrücklich nicht geht es um Ziele wie Schreibermutigung oder Barrierenabbau, ausdrücklich nicht auch um Kreativität und Selbstentfaltung: Orientierungspunkt ist der wissenschaftliche Aufsatz.« (Sitta 2008, S. 53)

So richtig das ist, so sehr tut es auch hier Not, einige Grundsätze der Schreibpädagogik zu beachten. »Schreibförderung« darf nicht aufhören, wenn und weil wissenschaftliches Schreiben beginnt. Auch dieses »geht nicht« ohne Kreativität. Wie nötig Schreibermutigung in der Betreuung wissenschaftlicher Arbeiten selbst noch an der Hochschule ist, erfahre ich immer wieder in meiner eigenen Tätigkeit.

In ihrem schon erwähnten Beitrag hat Steets (1999) für die »Facharbeit« der deutschen Oberstufe bei allem Variantenreichtum als curriculare Bausteine zusammenfassende und argumentative Textarten genannt (vgl. ebd., S. 418). Obwohl die »Facharbeit« selbst nicht so sehr argumentativ als sachverhaltsdarstellend sei (vgl. ebd., S. 413f.), bilde das schriftliche Argumentieren neben dem Exzerpieren und Zusammenfassen eine wichtige Voraussetzung dafür, sie zu bewältigen. »Wissenschaftliche

Schreibkompetenz« ist zwar noch nicht erreicht, wenn im Schreib-Lese-Zusammenhang zusammenfassend, darstellend und argumentativ ein fachliches Problem behandelt wird; aber propädeutisch wäre das schon eine sehr gute Voraussetzung für ein späteres Studium.

Allerdings kann man nicht oft genug darauf hinweisen, dass nicht alle Absolvent/innen der Oberstufe ein Studium beginnen und Schreibunterricht folglich noch andere Funktionen erfüllen muss. Vernünftige *Grundsätze der Schreibberatung auf der Oberstufe* (z. B. nach Busse/Neuhaus/Steffens 2001, S. 30f.) decken also zu Recht auch Zielsetzungen ab, die über Wissenschaftspropädeutik hinausgehen und dabei doch auch der »vorwissenschaftlichen Arbeit« zugutekommen. Allen anderen Zielsetzungen voran ist das: Die Freude am Schreiben als Form der Erkenntnis erhalten!

Literatur

- ABRAHAM, ULF; KÜPFER-SCHREINER, CLAUDIA; MAIWALD, KLAUS (Hg., 2005): *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Donauwörth: Auer.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; BÖTTCHER, INGRID (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BEREITER, CARL (1980): Development in Writing. In: Gregg, Lee; Steinberg, Erwin (eds.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, 73–93.
- BERNING, JOHANNES (2002): *Schreiben als Wahrnehmungs- und Denkhilfe. Elemente einer holistischen Schreibpädagogik*. Diss., Münster.
- BESTE, GISELA (2003): Schreibaufgaben im Deutschunterricht der Oberstufe – Vorbereitung auf die Hochschule? In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter, S. 273–285.
- BMUKK (2006): Bildungsstandards – Deutsch, 8. Schulstufe. Version 10/2006. Wien: BMUKK.
- BRÄUER, GERD (1998): *Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 6).
- DERS. (2000): *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg i. Br.: Fillibach 2003, 2., unveränd. Aufl.
- BRUGGER, PAUL (2004): *Wissen schaffendes Schreiben. Herausforderungen für den (Deutsch)Unterricht*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 11).
- BUSSE, AUGUST; NEUHAUS, GREGOR; STEFFENS, RUDOLF (o. J.): *Schreibstrategien und Schreibprozesse. Förderung der Schreibkompetenz. Materialien für Unterricht und Lehrerfortbildung*. Online: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/qualitaetsentwicklung/download/d-schreibstrategie.pdf> [Zugriff: 20.8.2010].
- DOLESCHAL, URSULA; STRUGER, JÜRGEN (2007): Schreibschwierigkeiten von StudienanfängerInnen. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 31. Jg., H. 1 (»Kultur des Schreibens«), S. 45–54.
- EHLICH, KONRAD (1981): Zur Analyse der Textart »Exzerpt«. In: Frier, Wolfgang (Hg.): *Pragmatik. Theorie und Praxis*. Amsterdam: Rodopi, S. 379–401.
- FRITZSCHE, JOACHIM (1994): *Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Bd. 2: Schriftliches Arbeiten*. Stuttgart: Klett.
- HAACKE, STEFANIE; FRANK, ANDREA (2006): Typisch deutsch? Vom Schweigen über das Schreiben. In: Kissling, Walter; Perko, Gudrun (Hg.): *Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre: Reflexionen, Desiderate, Konzepte*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 35–44.
- LÖSENER, HANS; LUDWIG, OTTO (2007): *Geschichte des Schulaufsatzes in Beispielen. Ein Arbeitsbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- LUDWIG, OTTO (1988): *Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland*. Berlin: de Gruyter.
- MÜLLER, ASTRID (1997): *Wissen und Schreiben. Ergebnisse und Folgerungen aus der Aufsatzstudie Ost*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- ORTNER, HANSPETER (1995): Die Sprache als Produktivkraft. Das (epistemisch-heuristische) Schreiben aus der Sicht der Piagetschen Kognitionspsychologie. In: Baurmann, Jürgen; Weingarten, Rüdiger (Hg.): *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 320–343.
- DERS. (2006): Spontanschreiben und elaboriertes Schreiben – wenn die ursprüngliche Lösung zu einem Teil des (neuen) Problems wird. In: Kissling, Walter; Perko, Gudrun (Hg.): *Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre: Reflexionen, Desiderate, Konzepte*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 77–101.
- DERS. (2007): (Schriftliche) Darstellung von Sachverhalten als Stimulus. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hg.): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung* (Festschrift für Paul R. Portmann-Tselikas). Tübingen: Narr, S. 113–139.
- OSSNER, JAKOB (1999): Schreibhandeln und Schriftdenken. Entwicklung und Förderung von Schreibfähigkeit. In: Adrion, Dieter; Lukawec, Manuela; Schäfer, Eckhard; Schneider, Karl (Hg.): *Besinnen und Beginnen*. Ludwigsburg: Schuldruckzentrum, S. 59–178.
- POHL, THORSTEN (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- REUMANN, INA (2010): Förderung der Schreibkompetenz in der gymnasialen Oberstufe. In: *Der Deutschunterricht* 62, H. 1, S. 90–96.
- SCHERNER, MAXIMILIAN (2003): Grammatik und Textualität. In: Bredel, Ursula u. a. (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Berlin: de Gruyter, S. 476–486.
- SITTA, HORST (2008): Wissenschaftliches Schreiben in der Schule – die Facharbeit. In: *Praxis Deutsch* 210, S. 52–54.
- STADLBAUER, HELGA (2004): *Schreibend sich einmischen. Konzeption und Evaluation einer prozessorientierten Unterrichtssequenz zum argumentierenden Schreiben in der Sekundarstufe II*. Bamberg: Lehrstuhl für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur (= Literatur und Sprache – didaktisch, 17).
- STEETS, ANGELIKA (1999): Schreiben in der Oberstufe – Überlegungen zu einer wissenschaftspropädeutischen Schreibausbildung. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 46, H. 3, S. 398–421.
- STEINHOFF, TORSTEN (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- WINKLER, IRIS (2003): *Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Cordula Schwarze, Bernadette Rieder

Die vorwissenschaftliche Arbeit

Eine Chance für den Schreibunterricht

1. Einleitung

Sowohl die Schule als auch die Universität (Stichwort »Bologna-Prozess«) erleben derzeit Reformen, die der Standardisierung und Kompetenzorientierung der Bildungsziele gelten. Dadurch kommt es zu einer Auf-einander-zu-Bewegung: Die Hochschulen bieten unter der Prämisse der Beschäftigungsfähigkeit als Qualifikationsziel eines Studiums Veranstaltungen zur Entwicklung von Schlüsselqualifikationen an, die bislang als »Schulwissen« vorausgesetzt wurden. In den Schulen lässt sich der Trend zur »Verwissenschaftlichung« ausmachen: Die Wissenschaftspropädeutik wird gestärkt und kommt beispielsweise in der Arbeitsaufgabe der vorwissenschaftlichen Arbeit als Teil der Matura zum Ausdruck. Es erscheint daher sinnvoll, diese Prozesse aufeinander zu beziehen und Fragen zu diskutieren, die sich an der Schnittstelle zwischen den Bildungsinstitutionen ergeben. Die Schnittstellen-

CORDULA SCHWARZE ist am Institut für Germanistik der Universität Innsbruck für den Fachbereich Germanistische Arbeitspraxis verantwortlich. Arbeitsschwerpunkte: Gesprächsforschung, Argumentationstheorie, Rhetorik, Schreibkompetenz.
E-Mail: cordula.schwarze@uibk.ac.at

BERNADETTE RIEDER ist Lehrbeauftragte im Fachbereich Germanistische Sprachpraxis am Institut für Germanistik an der Universität Innsbruck. Arbeitsschwerpunkte: Exilliteratur, Textlinguistik, Allgemeine Linguistik, Schreibkompetenz.
E-Mail: bernadette.rieder@uibk.ac.at

problematik gewinnt besondere Relevanz, wenn sie Inhalte und Kompetenzen betrifft, deren Erwerb in der Schule begonnen und an der Universität in spezifischer Weise fortgeführt wird. Zu diesen gemeinsamen Kompetenzen gehört das Schreiben, insbesondere in der Form längerer Arbeiten wie der neu einzuführenden »vorwissenschaftlichen Arbeit«.

Dass die Schule aus Sicht der Hochschule ungenügend auf deren Schreibenanforderungen vorbereitet, ist eine häufige Klage (vgl. z. B. Pohl 2007, Steinhoff 2007, Neuland 1999). Für die Schule scheint diese Vorbereitung schwierig, denn es fehlen klare Vorstellungen und Kriterien, welche Schreibkompetenz in der Hochschule erwartet wird. Die »vorwissenschaftliche Arbeit« (im Folgenden: VWA) stellt aus unserer Sicht eine Chance dar: Der traditionelle Unterricht, der SchülerInnen auf weitgehend nur im schulischen Kontext übliche Textsorten beschränkt, muss auf eine Langtextsorte hin aufgebrochen werden, die einen reflektierten Schreibprozess und seine Zerlegung in Teilprozesse erfordert, die auch für das Schreiben an der Universität unabdingbar sind. Gleichzeitig erlaubt das »vor« in der Bezeichnung eine Einordnung der Schreibaufgabe in ontogenetischer Perspektive dort, wo Lernende gegen Ende ihrer Schulausbildung in ihrer Schreibentwicklung stehen. In ihrem eigenen Interesse sollte die Schule das Globalziel »entwickelte Textkompetenz« aufgeben zugunsten eines bescheideneren Zieles »Textkompetenz in der Schule«, das mit der VWA eine konkrete und bewertbare Form findet. Die Aufgabe des generalisierenden Anspruchs hätte auch einen motivationsbezogenen Vorteil, da den SchülerInnen verdeutlicht würde, dass sie an der Universität neue Lernschritte erwarten. Um einer möglichen Demotivierung vorzubeugen, muss der schulische Schreibunterricht die Prozesshaftigkeit und die lernbiographische Kopplung des Schreibens deutlich machen, also nicht auf fertige Lösungen setzen, die vielen Lernenden den Eindruck vermitteln, mit dem Bestehen der Reifeprüfung ihre Schreibentwicklung abgeschlossen zu haben.

Wir möchten im Folgenden die vorwissenschaftliche Arbeit als eine Schreibaufgabe auffassen, mit der bestimmte Textkompetenzen eingeübt werden. Dazu werden wir erstens den lernbiographischen Ort der VWA bestimmen, zweitens die VWA als Schreibaufgabe darstellen und drittens die mit der VWA eingeübten (Teil)Kompetenzen näher erläutern.

2. Der lernbiographische Ort der vorwissenschaftlichen Arbeit

Die Schreibentwicklung wird als Spracherwerbsphänomen angesehen und vollzieht sich als Prozess in mehreren Phasen (so z. B. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 64 ff.). Dieser Prozess ist nicht als Stufenfolge mit einer immanenten und zwingenden Logik anzusehen, sondern kann als »ein stufenweiser fortschreitender Ausdifferenzierungsprozess interpretiert werden [...], bei dem bereits erworbene Teilfertigkeiten in die noch zu erlernenden Teilkompetenzen sukzessive integriert werden« (Merz-Grötsch 2006, S. 803). Die Teilfertigkeiten werden nicht einfach zusammengefügt, sondern an jeder Schreibaufgabe geübt, ausgeweitet und verfeinert. Ab der Oberstufe etwa ist eine »vollständige literale Kompetenz«, eine »literale Orientierung« beim Schreiben

(Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 73f.) zu erwarten – sofern ausreichend Schreib- erfahrung, die Basis jeder Schreibentwicklung, gesammelt wurde. »Literale Kompe- tenz« erlaubt es, »beliebige Sachverhalte in je angemessenen Textarten für unbekann- te Leser verständlich darzustellen« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 73); »literale Orientierung« bedeutet, dass »Kriterien und Ansprüche an die eigene Textgestaltung relevant [werden] wie Stil, Ausdruck, Argumentationslogik u. a.« (Becker-Mrotzek/ Schindler 2007, S. 18). Becker-Mrotzek/Böttcher unterstreichen die Bedeutung des Schreibunterrichts und der Schreibmotivation für das Erreichen dieser Stufe: »Sie ist weniger das Resultat der Entwicklungslogik als vielmehr eines Entwicklungsfor- dernisses. Nur wer entsprechend gefordert ist (und gefördert wird), wird diese Kom- petenzstufe ausbilden.« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 74)

Mit dem Abschluss der Schule ist die Schreibentwicklung nicht beendet, sondern sie vollzieht sich weiter in Abhängigkeit von den beruflichen bzw. universitären An- forderungen. Auch bereits Gelerntes muss im Rahmen neuer Schreibaufgaben wie- der hinsichtlich seiner Gültigkeit und Nützlichkeit überprüft werden. Studierende in den ersten Semestern müssen beispielsweise erst lernen, dass Sprachbilder, die in der Schule als Zeichen ihrer Ausdrucksfähigkeit positiv gewertet wurden, für den wissenschaftlichen Funktionalstil wenig geeignet sind.

Erwartbar am Ende der Schulzeit sind also – besser: wären – orthographische und grammatische Kenntnisse sowie Verfahren zur Sicherung orthographischer und syntaktischer Korrektheit. Den Konjunktiv bedingt unsere Erfahrung mit Studien- anfängerInnen. Wir erleben, dass Studierende den Prozess des Rechtschreib- und Grammatiklernens für sich abgeschlossen haben, ohne eine erwartbare Norm- sicherheit erlangt zu haben. Eine Selbsteinschätzung wie »Beistriche kann ich ein- fach nicht« lässt vermuten, dass die Motivation zur diesbezüglichen Kompetenzstei- gerung während der Schulzeit verloren gegangen ist. Motivation ergibt sich aus Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der Motivation für das angestrebte Schreib- produkt. Letzteres ist in der Schule mangels praktischen Nutzens der Texte oft schwer herzustellen, die Selbstwirksamkeitsüberzeugung aber entsteht, wenn SchülerInnen erfahren, dass das Schreiben bzw. seine Teilkompetenzen erlernbar sind. Groß ist das Erstaunen bei den Studierenden, wenn sie ihre Treffsicherheit bei der Beistrichsetzung mit wenig linguistischem Wissen über die para- und hypotak- tische Struktur von Sätzen und Satzteilen signifikant erhöhen können. Dass man ih- nen »das nie erklärt habe«, glauben wir nicht. Das Problem ist eher, dass eine nied- rigstufige Kompetenz nicht in komplexere Schreibaufgaben integriert wurde. Neue Schreibaufgaben bringen neue Rechtschreibfragen – wenn diese behandelt, nicht bloß korrektiv beantwortet werden, kann die Rechtschreibkompetenz sukzessive er- weitert werden. Den Punkt, an dem *man's kann* oder *eben nicht*, gibt es im Schreiben nicht. Dies sollte Lehrenden wie Lernenden bewusst sein. Daneben sollte in der Schule auch die Verwendung von Wörterbüchern, für die Rechtschreibung, aber auch für Fragen zu Lexik und Stil, geübt und gefördert werden.

Des Weiteren können SchülerInnen durch die VWA ein Bewusstsein für Schreib- bedingungen sowie den Schreibprozess erlangen. Die VWA wird der erste Prüfungs- text sein, der nicht in einem Arbeitsgang herzustellen ist. Den SchülerInnen stellen

sich ganz neue Fragen der Arbeitsorganisation. Wenn MaturantInnen die Schule mit dem Bewusstsein für die Entwicklung von Texten verlassen, ist viel gewonnen. Zwar ergänzt die prozessorientierte Schreibdidaktik (vgl. z. B. Kruse/Ruhmann 2006) schon länger den traditionellen, produktorientierten Aufsatzunterricht (vgl. Fix 2006, S. 112 ff.), das hat sich aber bislang nicht auf die Leistungsbewertung ausgewirkt. Erst mit der VWA haben alle SchülerInnen die Pflicht und Möglichkeit, einen Text in mehreren Arbeitsgängen herzustellen, ehe er benotet wird. Das schafft die Basis für die Erfahrung, dass aus einem (vorläufig) schwachen Text durchaus ein gelungener werden kann.

Normsicherheit, Bewusstsein für die Prozesshaftigkeit des Schreibens und literale Orientierung im Sinne integrativer und (selbst)kritischer Textgestaltung bilden die Pfeiler jener Kompetenzstufe, von der aus MaturantInnen die Herausforderungen berufsspezifischen oder wissenschaftlichen Schreibens selbstbewusst annehmen können. Genuin wissenschaftlich und daher für die VWA nicht einzufordern ist die Diskursivität von Texten, also ihre Einbettung in einen (Fach)Diskurs (vgl. Pohl 2007, S. 39 ff.).

3. Die vorwissenschaftliche Arbeit als Schreibaufgabe

Die VWA als Schreibaufgabe zu reflektieren heißt die Handlungen der Lehrenden zu fokussieren. Nach Pohl (2008) sollten sich Schreibaufgaben in ihrem Anforderungsprofil »dem Entwicklungsvorgang »anschießen«, als sie ihn gleichsam stützen wie vorantreiben müssen« (Pohl 2008, S. 114). Auch das Schreiben der VWA ist nur ein Schritt in der langen Entwicklung individueller Schreibkompetenz. Die VWA zählt zu den »Komplexen Schreibaufgaben« (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 62). Deren Merkmale sind die Schaffung neuen Wissens auf der Basis eigenen und fremden Wissens – der wissenschaftspropädeutische Aspekt – sowie seine adressatenbezogene, zusammenhängende, logisch und verständliche Darstellung, wie Becker-Mrotzek/Böttcher (2006, S. 63) für die »Facharbeit« ausführen, die der VWA analog gesetzt werden kann. Für die VWA bedeutet das, einen Text auf der Basis einer eigenen Fragestellung zu verfassen, die eine gezielte Recherche, Wissensaneignung, Strukturierung und Formulierung sowie die Integration fremder Texte erfordert. Schreibaufgaben sollten einen konkreten Adressaten haben, dessen Vorwissen vom Schreibenden eingeschätzt werden kann, denn auf diese Weise wird die Kommunikativität beim Schreiben angebahnt. Zudem müssen Schreibaufgaben kommunikativ plausibel sein, sie müssen »schreibend« funktionieren und nicht einfach aufgeschriebene Mündlichkeit sein. Gerade das ist wichtig für das Modalitätenlernen und gilt im Umkehrschluss für den in die VWA integrierten Präsentationsteil.

Die VWA wird, nach derzeitigem Stand, Teil der neuen standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung in Österreich sein und gilt als »eine wichtige Voraussetzung für wissenschaftliches Arbeiten an den Universitäten« (vgl. BMUKK 2010). Die Lernenden können also an dieser Schreibaufgabe einige der sprachlichen und textproduktiven Fähigkeiten erwerben, um Schreibaufgaben an der Universität zu begegnen. Nicht unproblematisch ist, wie Steets (2003, S. 61) für die Facharbeit aus-

führt, dass »Ansprüche an Wissenschaftlichkeit erhoben [werden], die jedoch in einem nichtwissenschaftlichen Rahmen zu erfüllen sind«. Die Ziele und Inhalte der VWA sind: »angemessene Themenstellung, Selbständigkeit, Ursachen und Zusammenhänge aufzeigen, Arbeit mit Quellen und ist (vor)wissenschaftlichen Methoden, logisches und kritisches Denken, klare Begriffsbildung, sinnvolle Fragestellungen, Ausdrucks-Diskursfähigkeit« (vgl. BMUKK 2010). Die Ziele »Selbständigkeit« oder »Ursachen und Zusammenhänge aufzeigen [...]« sind den Sozial- und Methodenkompetenzen zuzurechnen und akzentuieren so die Einheit von Wissen, Verstehen/Analysieren, Können und Selbstüberzeugtheit auch im Begriff der Schreibkompetenz (vgl. z. B. Reischmann 1998, Weinert 2001, S. 27 f.).

Die mündliche Präsentation der VWA ist zeitlich begrenzt (10 Minuten) und dient dem Problemaufriss. Als Anforderungen an die/den Präsentierende/n werden formuliert: »Diskursfähigkeit, die initiative Mitgestaltung des Gesprächs, seine/ihre Argumentationsfähigkeit etc. unter Beweis stellen« (vgl. BMUKK 2010). Unklar bleibt, wie und an welcher Stelle in einer monologischen Präsentationssituation ein Gespräch gestaltet werden soll, zumal die Unterscheidung in rede- und gesprächs-rhetorische Formate aus der Sicht der Mündlichkeitsforschung aber überaus relevant ist (vgl. Berkemeier 2006, Mönnich 2009). Nichtsdestotrotz ist Präsentieren eine berufsnaher Handlung, der trotz der medialen Mündlichkeit viele Schreib-anlässe zugehören, die auf inhaltliche Planung zielen (vgl. Berkemeier 2006, Becker-Mrotzek/Böttcher 2006). Das Ziel innerhalb der VWA muss eine Präsentation sein, die nicht das Geschriebene einfach vorliest, sondern den Wechsel der Modalität in die Mündlichkeit durch freies Formulieren auf der Basis eines funktionalen Stichwortkonzepts sowie unter Zuhilfenahme von Präsentationsmedien kompetent bewältigt. Gut wäre hier, wenn die SchülerInnen für den kategorialen Unterschied von Mündlichkeit und Schriftlichkeit (hierzu z. B. Fiehler 2009, S. 25 ff.) anhand dieser Teilaufgabe sensibilisiert würden. Anhand der Handlung des Argumentierens, die sowohl für den Text als auch für die Präsentation genutzt wird, kann der Unterschied in der Realisation gezeigt werden. Inwiefern sich Argumentieren in der Mündlichkeit von der Realisation in der Schriftlichkeit unterscheidet, da es von den Prämissen der Mündlichkeit – Interaktivität, Sequenzialität, Verwendung para- und nonverbaler Mittel – geformt ist, zeigen beispielsweise die Arbeiten von Deppermann/Hartung (2003) oder Schwarze (2010).

Der zum Schreibprodukt führende Schreibprozess wird ebenfalls in den *Handreichungen* (BMUKK 2010) erwähnt. Der Schreibprozess umfasst zum einen die Schritte Themenfindung, Planung, Formulierung und Überarbeitung des Textes, also jene Arbeitsschritte, deren prozesshafte Spuren aus dem Produkt getilgt sind. Zum anderen umfasst der Prozess arbeitsorganisatorische Handlungen, die in besonderer Weise für die VWA wirksam werden. Hierzu gehört ein verpflichtendes Erstgespräch zwischen Lehrer/in und Schüler/in, welches »Allgemeines, Organisatorisches, [...], Intention« (vgl. BMUKK 2010) festlegt. Im Orientierungsgespräch sollte die Aufgabenformulierung breiten Raum einnehmen und wesentliche Parameter des zu konzipierenden Schreibprozesses bestimmen, auf die dann in den nachfolgenden Gesprächen zurückgegriffen werden kann. Die Grundfrage lautet: Wie mache ich eine

Prüfungsfrage zu einem eigenen Schreibanlass? Die erste Aufgabe ist also, die extern gestellte Arbeitsaufgabe zu einer Schreibaufgabe von persönlicher Relevanz zu formulieren. Des Weiteren sind zwei bis drei Gespräche während der Arbeit an der VWA verpflichtend zu absolvieren, deren hauptsächlichlicher Gegenstand die Beobachtung und das Protokollieren des Fortschrittes sein soll. Lehrende müssen also den Schreibprozess überwachen, die Ergebnisorientierung sichern und den Fortschritt beschreiben. Das bedeutet aber auch, dass sie im Falle des Nicht-Fortschritts, möglicherweise ausgelöst durch Schreibkrisen, über geeignete Methoden verfügen müssen, den Fortschritt zu ermöglichen (hierzu z. B. Keseling 2004).

Zusammenfassend können die schreibbezogenen Aufgaben für die Lehrenden bei der Begleitung der VWA folgendermaßen benannt werden:

- Formulierung der Arbeitsaufgabe als konkrete Schreibaufgabe
- Klärung der Wissenschaftlichkeit der Arbeit
- Initiierung, Begleitung, Auswertung des Schreibprozesses
- Einübung der Textroutinen
- Bewertung und Beurteilung des Schreibprodukts
- konstruktive Intervention bei Schreibkrisen
- Sicherung der Ergebnisorientierung als Sicherung des Produkts
- Sensibilisierung für den Unterschied zwischen Text und mündlicher Präsentation.

4. Schreibprozess: Entwicklung der Teilkompetenzen

Wenn davon ausgegangen wird, dass sich einzelne Fähigkeiten der Schreibkompetenz an unterschiedlichen Schreibaufgaben lernbiographisch entwickeln, gewinnen die Prozessgrößen stärkere Relevanz. Im Fokus prozessorientierter Schreibdidaktik stehen daher die drei Prozessgrößen: Planen, Formulieren, Überarbeiten. Diese Schritte gilt es im Hinblick auf die VWA und deren wissenschaftspropädeutische Funktion gezielt zu trainieren, wobei individuelle Unterschiede im Schreibverhalten, wie Ortner (2000) beschreibt, zu berücksichtigen sind.

4.1 Planen

Planung ist nach Wrobel »eine Form der Lösung komplexer Handlungsprobleme durch Vorausstrukturierung« (2000, S. 460). Professionelle SchreiberInnen sowie Schreibende in der Wissenschaft verbringen mit planungsbezogenen Aktivitäten den Großteil der Textproduktionszeit (vgl. Steinhoff 2007, S. 61 ff.). Zur Planung bzw. Vorausstrukturierung zählen die Phasen der Orientierung, der Recherche und des Strukturierens. *Ideen sammeln, Thema eingrenzen und ausloten, erster Überblick über die Literatur* sowie über *Methoden, Probanden, Termine* und ein *Exposé* dienen der Orientierung; *Primärtexte, Quellen und Forschungsliteratur sichten und auswerten, Daten gewinnen, Untersuchungen durchführen* sind Teile der Recherche; *Material ordnen, Hypothesen aufstellen, Gliederung entwerfen* sind Arbeitsschritte des Strukturierens (vgl. so z. B. Esselborn-Krumbiegel 2008, S. 18 ff.). Untersuchungen

zeigen, dass StudienanfängerInnen in jedem Teilschritt der Planungsphase Schwierigkeiten haben *können* (vgl. Pohl 2007, S. 12 ff.; Steinhoff 2007, S. 63 ff.).

Ein Problembereich – Steets (2003) hat ihn für die Planung einer Facharbeit näher beschrieben – ist die Notwendigkeit, das Textthema einzugrenzen und zu präzisieren. SchülerInnen tendieren ebenso wie StudienanfängerInnen dazu, ihre Themen zu weit zu fassen. Frustrierende Umwege in der Recherche und erfolglose Strukturierungsversuche sind die Folge. Eine einfache Möglichkeit der Präzisierung des Themas schlägt Esselborn-Krumbiegel vor: die »Umformulierung des Themas in eine grammatische Frage« (2008, S. 63), denn das mache die damit verbundenen Schreibforderungen bewusst. Weitere Schritte der Konkretion des Themas sind die Klärung der Unterfragen und zentraler Begriffe. Erst im nächsten Schritt kann die Fragestellung auf die Dimension der Arbeit sowie des angemessenen Arbeitsaufwands unter Berücksichtigung der verfügbaren Ressourcen eingegrenzt werden. Die Fokussierung auf die Leitfrage »Was möchte ich herausfinden?« bringt den persönlichen Gewinn zum Ausdruck und kann sich daher als motivationssteigernd erweisen.

4.2 Formulieren

Mit dem Formulieren – sehr viel mehr als pures Aufschreiben, wie erfahrene SchreiberInnen wissen – zu beginnen, ist eine Zäsur im Arbeitsprozess. Dabei müssen die verfolgten inhaltlichen und kommunikativen Ziele versprachlicht werden, die Versprachlichungen in domänenspezifische Text- und Formulierungsmuster eingebettet und generelle Regeln der Textkonstitution beachtet werden (vgl. Wrobel 2000, S. 463). Das ist der Ansatzpunkt für die Didaktik wissenschaftlichen Formulierens: Formulieren ist oft ein Wiederholen etablierter Wendungen und Einheiten. »Textroutinen« und »literale Prozeduren« nennt Feilke solche »stabile und wiederkehrende Elemente in Schreibprozessen [...] und] kompositionelle und flexible Elemente in Texten als Produkten« (Feilke 2010, S. 1). Die Beschäftigung mit Routinen steht also zwischen der mit Prozessschritten, zum Beispiel den Planungsschritten, und der mit dem Produkt, zum Beispiel der Endrevision. Routinen sind »in der Regel domänen- und funktions- bzw. sortentypisch in besonderer Weise sprachlich ausgeprägt. [...] Sie können als Ausdrucksmuster schwach oder auch stärker grammatikalisiert sein und verbinden sich mit einem Gebrauchsschema.« (ebd.) Beispiele für Routinen oder Prozeduren sind: Überschriften (die z. B. Normabweichungen erlauben, die im Fließtext als Fehler gelten würden), Argumentationsmuster sowie Konstruktions- teile wie *zwar*, *aber* oder *entweder*, *oder*.

Die Wahl des Themas ist bei SchülerInnen häufig persönlich motiviert, was den Arbeitseifer befördert. Das führt aber, wie Steets (2003) gezeigt hat, zu textsortentypischen Formulierungen, da die eigene Person zu stark eingebracht wird. Eine auf Textroutinen ausgerichtete Schreibdidaktik könnte diesem Problem sowohl mit textlinguistischem Wissen als auch mit Mustern vorbeugen. Die Erläuterung der Textfunktion Information, der explikativ-argumentativen Themenentfaltung und der Objektperspektive in wissenschaftlichen Texten kann anhand von Textbeispielen, wie zum Beispiel Einleitungen, erfolgen. SchülerInnen können (zu) persönliche

von sachlichen Texten unterscheiden und anschließend eigene Texte entlang der Muster formulieren. Fügungen wie *Mein Interesse gilt dabei* oder *Meine Erfahrungen mit ... sind die Basis für ...* sind Textbildungsmittel, die nicht bloß Sätze, sondern auch pragmatische Implikationen nach sich ziehen: Der Blick richtet sich auf die zu untersuchende Sache, nicht auf *den interessierten Schreiber*.

»Formulierungsprozesse sind *Suchprozessen* vergleichbar.« (Steinhoff 2007, S. 65) Muster können die abzusuchende Fläche verkleinern.

4.3 Überarbeiten

Überarbeiten kann nur, wer zum eigenen Schreibprodukt eine kritische Distanz einnimmt. Das lässt sich erst spät in der Schreibentwicklung beobachten. Überarbeitungen jüngerer SchreiberInnen, die hauptsächlich an Sprachrichtigkeit orientiert sind, lassen die Texte oft sogar schlechter werden. Nach Steinhoff (2007, S. 66f.) ist eine deutliche Verbesserung des Textes durch Überarbeiten nur dann zu erreichen, wenn Fragen der kommunikativen bzw. textuellen Angemessenheit bearbeitet werden sowie Textstandards (i. S. Textmuster, Textsorten) zur Orientierung genutzt und zum Überarbeitungsziel werden. Das wiederum, und hier kann die VWA einen Beitrag leisten, setzt voraus, dass eben diese Fragen der kommunikativen Angemessenheit sowie der Textstandards den SchülerInnen bekannt sind. Wenig überraschend hat Fix (2000) beobachtet, dass die Bereitschaft zur Überarbeitung bei SchülerInnen sinkt, je persönlicher und freier ihre Texte gestaltet sind. Zu Texten, die sie mit hohem Engagement verfasst haben, fehlt die nötige Distanz; bei eher unbeliebten und stark mustergeleiteten Textaufgaben fällt das Überarbeiten leichter. Die VWA braucht nun einerseits hohes Engagement und einen langen Atem, ist aber andererseits kein freier, kreativer, sondern ein formal stark normierter Text. Revisionen sollten daher nicht erst am Ende des Schreibprozesses durchgeführt werden, sondern zur fixen Größe im Erarbeitungsprozess werden. Um das einzuüben, schlägt Ortner das Schreiben in der Gruppe vor: »Beim Schreiben, besser: beim Wissen be- und verarbeiten im Kollektiv ergibt sich – zwangsläufig – der Umgang mit einer (im modernen Schreibunterricht) fast vergessenen Ressource: der Suche nach dem Besseren vom Schon-Gefundenen aus.« (Ortner 2002, S. 245) Wenn SchülerInnen Ausschnitte aus ihren vorwissenschaftlichen Arbeiten miteinander diskutieren, müssen sie Formulierungen erklären und verteidigen. Sie sehen in den Vorschlägen der anderen Alternativen und lernen, wenn sie eine Verbesserung ihres Textes erkennen können, auch das Feedback ihrer Peergroup besser zu schätzen.

5. Resümee

Viele Defizite, die Hochschullehrende im Schreiben von Studierenden feststellen, treten erst bei spezifisch wissenschaftlichen Schreibaufgaben zutage und müssen kontextuell behoben werden. Manchen Problemen aber wird zukünftig vorgebeugt sein, wenn die VWA als Prüfungsaufgabe auf die Schreibdidaktik der Oberstufe zurückwirkt.

Entscheidend ist zu bedenken, dass SchülerInnen, die keine ausreichende Unterstützung für die Bewältigung der neuen Schreibaufgabe von ihren LehrerInnen bekommen, sich diese anderswo organisieren – nämlich bei älteren SchülerInnen. Aber durch »prahlerische Berichte älterer Schülerinnen und Schüler, die behaupteten, sie hätten die Facharbeit letztlich in wenigen Tagen (und Nächten) geschrieben«, werden »falsche Erwartungen aufgebaut«, berichtet Winter (2006, S. 53) aus der Schweiz.

Die vorwissenschaftliche Arbeit kann in allen Fächern geschrieben werden – die Förderung der muttersprachlichen Schreibkompetenz ist aber genuine Aufgabe des Deutschunterrichts. Inwieweit DeutschlehrerInnen Arbeiten, die in anderen Fächern erstellt werden, auch begleiten (müssen), wird erst die Praxis zeigen. Die Hinführung zur Langtextsorte, das Einüben von Planungs- und Überarbeitungsschritten, die Förderung der Formulierungskompetenz und die Vermittlung von Kenntnissen über die wissenschaftlichen Formalia und von Methoden zur Sicherung der Sprachrichtigkeit bleiben ihnen auf jeden Fall. Das kann man als Last empfinden oder als Chance, die prozessorientierte Schreibdidaktik mehr als bisher aus der Theorie in die Praxis zu bringen. Wir plädieren für Weiteres.

Literatur

- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; BÖTTCHER, INGRID (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen scriptor.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; SCHINDLER, KIRSTEN (2007): Schreibkompetenz modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schindler, Kirsten (Hg.): *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Francke (= KÖBES 5), S. 7–26.
- BERKEMEIER, ANNE (2006): *Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BMUKK (2010): *Handreichungen des bmukk. Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS*. Online: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml> [Zugriff: 30.6.2010].
- DEPPERMAN, ARNULF; HARTUNG, MARTIN (Hg., 2003): *Argumentieren in Gesprächen*. Tübingen: Stauffenburg.
- ESSELBORN-KRUMBIEGEL, HELGA (2008): *Von der Idee zum Text*. Paderborn: Schöningh.
- FEILKE, HELMUTH (2010): »Aller guten Dinge sind drei« – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In: *Fest-Platte für Gerd Fritz*. Hg. und betreut von Iris Bons, Thomas Gloning und Dennis Kaltwasser. Gießen, 17.05.2010. Online: http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf. [Zugriff: 7.8.2010].
- FIEHLER, REINHARD (2009): Mündliche Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 25–51.
- FIX, MARTIN (2000): *Textrevisionen in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DERS. (2006): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn u. a.: Schöningh (= StandardWissen Lehramt, UTB 2809).
- KESELING, GISBERT (2004): *Die Einsamkeit des Schreibers*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KRUSE, OTTO; RUHMANN, GABRIELA (2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung. In: Kruse, Otto; Berger, Katja; Ulmi, Marianne (Hg.): *Prozessorientierte Schreibdidaktik*. Bern: Haupt, S. 13–35.

- MERZ-GRÖTSCH, JASMIN (2006): Methoden der Textproduktionsvermittlung. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn: Schöningh, S. 802–813.
- MÖNNICH, ANNETTE (2009): Die Freie Rede im Unterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 525–543.
- NEULAND, EVA (1999): Deutschunterricht und Germanistikstudium: Schlüsselqualifikationen: Zur Einführung. In: *Deutschunterricht und Germanistikstudium: Schlüsselqualifikationen. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, H. 2, Bielefeld: Aisthesis, S. 187–192.
- ORTNER, HANSPETER (2000): *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.
- DERS. (2002): Schreiben für Fortgeschrittene – vom kreativen zum wissenschaftlichen Schreiben. In: Portmann-Tselikas, Paul R.; Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hg.): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache), S. 233–246.
- POHL, THORSTEN (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- DERS. (2008): Die Entwicklung der Textsortenkompetenz im Grundschulalter. In: Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde; Köller, Olaf (Hg.): *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch*. Weinheim-Basel: Beltz, S. 88–116.
- REISCHMANN, JOST (1998): Wie lehrt man »Kompetenz«? Andragogisch-didaktische Überlegungen zwischen Wissen und Können. In: *Grundlagen der Weiterbildung* (9) 6, S. 267–271.
- SCHWARZE, CORDULA (2010): *Formen und Funktionen von Topoi im Gespräch*. Frankfurt/M.: Lang.
- STEINHOFF, TORSTEN (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz*. Tübingen: Niemeyer.
- STEETS, ANGELIKA (2003): Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe: die Facharbeit. In: *Der Deutschunterricht*, 3, S. 58–70.
- WEINERT, FRANZ E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim-Basel: Beltz, S. 17–31.
- WINTER, FELIX (2006): Wie lernt man eine Maturaarbeit zu schreiben? Wissenschaftspropädeutisches Schreiben mit Diagnose und Rückmeldung. In: Kruse, Otto; Berger, Katja; Ulmi, Marianne (Hg.): *Prozessorientierte Schreibdidaktik*. Bern: Haupt, S. 49–68.
- WROBEL, ARNE (2000): Phasen und Verfahren der Produktion schriftlicher Texte. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven F. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Hbd. Berlin: de Gruyter, S. 458–472.

Jürgen Struger

Von den Sachen zu Texten – und zu den Sachen zurück

Schreiben von Sachtexten in der Sekundarstufe II

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Phänomen Schreiben hat mittlerweile eine beträchtliche Zahl von Publikationen, Theorien und methodischen Ansätzen hervorgebracht, die das komplexe Phänomen erklärbar machen und Orientierungspunkte für den Deutschunterricht geben sollen. So komplex und facettenreich das Themenfeld ist, so diffizil ist es, auf verbindliche gemeinsame Nenner zu kommen, wenn es um die Umsetzung im Unterricht geht. Angesichts der vielen Textsorten, die als Sachtexte zu verstehen sind (s. u.), und angesichts der von außen an den Deutschunterricht gestellten Anforderungen (vgl. hierzu Staud 2001) (Studierfähigkeit, berufsorientierte Schreibkompetenzen), angesichts auch des geringen Zeitkontingents für das Gesamtfach Deutsch steht die Theorie der Schreibdidaktik vor der unangenehmen Aufgabe, die Frage der Realisierbarkeit von schreibdidaktischen Ansätzen zumindest mitzudenken. Meinem Beitrag liegen daher folgende Fragen zugrunde, deren vollständige Beantwortung eine zu große Ankündigung wäre:

- Was ist unter den gegebenen Rahmenbedingungen (Reform der Reifeprüfung, stärkere Betonung schriftlicher Kompetenzen) ein brauchbarer Orientierungsrahmen für die Schreibdidaktik in der Sekundarstufe II, wenn es um Sachtexte geht? Anders gefragt: Auf welche Ziele hin soll das Schreibcurriculum orientiert sein?

JÜRGEN STRUGER ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
E-Mail: juergen.struger@uni-klu.ac.at

- Welche »Bausteine«, welche Grundelemente des Schreibens von Sachtexten sind aus Sicht einer kompetenzorientierten Schreibdidaktik erforderlich, um diesen Orientierungsrahmen erfüllen zu können?

1. Sachtexte: In welchem Orientierungsrahmen sollen sie im Unterricht zum Gegenstand werden?

Die Definition von Sachtexten hat sich in Zusammenhang mit den Zielsetzungen des Deutschunterrichts stetig geändert. Vor allem durch den »linguistic turn« seit den 1970ern und die Hereinnahme soziologischer und semiotischer Ansätze in die Deutschdidaktik erweiterte sich der Textbegriff zusehends. Wurden zu Beginn der 1970er-Jahre vorwiegend »ideologieverdächtige« Texte in den Fokus genommen (Politikerreden, Zeitungsartikel, Werbung), kamen später auch Fachtexte dazu.¹ In aktuellen Definitionen werden Sachtexte etwa in die großen Gruppen »didaktische Texte oder Lehrtexte«, »Persuasionstexte« sowie »Instruktionstexte im engeren Sinn« eingeteilt (Christmann/Groeben 2002, S. 150, zit. nach Jost 2005, S. 19). Die begriffliche Vielfalt bei der Beschreibung von Sachtexten variiert je nach Erkenntnisinteresse: »expositorische«, faktuale«, »nicht-fiktionale« Texte, »Gebrauchstexte« (ebd.).

Durch die Reform der österreichischen Reifeprüfung mit der Einführung einer obligat zu verfassenden »vorwissenschaftlichen Arbeit«² als eine der drei Säulen der neuen Reifeprüfung³ existiert gewissermaßen ein Fluchtpunkt, auf den hin die Schreibdidaktik sich in puncto Sachtexte orientieren könnte, gäbe es eine verbindliche Beschreibung der Textsorte »vorwissenschaftliche Arbeit«.⁴

Mit der vorwissenschaftlichen Arbeit soll überprüft werden, ob der/die Prüfungskandidat/in

in der eigenständigen Durchführung einer angemessenen Themenstellung zeigt, dass er zum *schwerpunktartigen Erfassen von Sachverhalten und Problemen*, ihren *Ursachen und Zusammenhängen*, zu exaktem Beobachten und Wahrnehmen, zu *logischem und kritischem Denken*, klarer Begriffsbildung und *sinnvoller Fragestellung*, zu differenziertem schriftlichem Ausdrucksvermögen, zum Aufsuchen angemessener und geeigneter Informationsquellen und ihrer sachgerechten Nutzung sowie zum Anwenden grundlegender Lern- und Arbeitstechniken befähigt ist. (BMUKK 2008; Hervorhebungen J.S.)

1 Vgl. hierzu den historischen Abriss von Hartmut Melenk (2005) zur Geschichte von Sachtexten im Deutschunterricht. Interessant ist hier der Einfluss der kritischen Theorie, demzufolge Sachtexte vor allem unter gesellschaftskritischen Perspektiven zu untersuchen sind. Dieser Einfluss nahm jedoch noch in den 1970er-Jahren deutlich ab.

2 Die »vorwissenschaftliche Arbeit« (VWA) ersetzt die bis dato fakultativ wählbare Fachbereichsarbeit. Im Text ist ab hier der Einfachheit halber von Fachbereichsarbeiten die Rede.

3 Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK): <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml> [Zugriff: 10.08.2010]

4 Die im Lehrplan Deutsch beschriebenen Ziele weisen nur indirekt auf die Eigenschaften dieser Textsorte hin.

Die Anforderung besteht dem Lehrplan zufolge also darin, ein Thema nicht nur detailliert zu erfassen und zu referieren, sondern es unter kritischer Perspektive und mit angemessenen Fragestellungen zu durchleuchten bzw. Problemfelder zu definieren.

Nimmt man nun die Fachbereichsarbeit oder »vorwissenschaftliche Arbeit« bei der Reifeprüfung als prototypischen Sachtext für das schulische Schreibcurriculum, dann ergibt sich zwangsläufig eine stärkere Betonung von argumentativen Texten im Unterricht. Das illustriert die von Horst Sitta (2005) vertretene Auffassung, dass es großteils *argumentative* Texte sind, in denen die SchülerInnen relevante Kenntnisse erwerben und üben sollen:

Wo, wenn denn nicht in einem (argumentierenden) Sachtext soll der Lernende das kohärente schriftliche Argumentieren lernen? Meine Akzentsetzung also hieße: Befähigung zum Lesen *und vor allem Schreiben* von anspruchsvollen kohärenten, komplexen Texten. (Sitta 2005, S. 151)

Sitta legt mit diesem Ansatz den Schwerpunkt auf die Fähigkeiten der SchreiberInnen, unterschiedliche Positionen zu erkennen, zu benennen, und – so folgere ich – einen eigenen Standpunkt einnehmen zu können und in einem kohärenten Text zu versprachlichen. Mit Sitta kann angenommen werden, dass es um eine »stärkere Berücksichtigung argumentativer Texte« gehen muss (ebd., S. 150), wenn Sachtexte geübt werden, denn: »Argumentativ oder explikativ ihr Thema entfaltende Texte sind tendenziell Sachtexte [...]« (ebd.). Im Hinblick auf die Unterrichtspraxis und unter Berücksichtigung der Lehrplanvorgaben⁵ (s. o.) und der Notwendigkeit, das Schreibcurriculum so zu gestalten, dass es möglichst gut auf die Erfordernisse der Reifeprüfung vorbereitet, ist eine Mischung aus beidem erforderlich. Das bedeutet zusammenfassend und in einem erweiterten Schluss: Texte, die sich auf das Referieren von Inhalten und die Darstellung einzelner Themen beschränken, sind als Vorbereitung für die bei der Reifeprüfung gestellten Aufgaben (vorwissenschaftliche Arbeit, Fachbereichsarbeit) nicht ausreichend, ebenso wenig das Üben spezifischer Textsorten. Die Explikation einer Fragestellung sowie die argumentative Auseinandersetzung müssen mit geübt werden.

2. Schreiben als Werkzeug, Schreiben als Instrument?

Ortner hat darauf hingewiesen, dass große Teile der aktuellen Schreibforschung eine Zweck-Mittel-Perspektive auf das Schreiben verfolgen:

Die Zentraltopoi der idealistischen Betrachtung (im Lichte des zweckrationalen Handelns) sind der Werkzeug- und der Repräsentationstopos [...]; die gesamte Schreibforschung ist finalistisch-instrumentalistisch infiziert. Sie steht ganz im Bann des Zweck-Mittel-Schemas: die Sprache als Werkzeug, um die Intentionen, Gedanken usw. zu realisieren, und die Äußerung/der Text als Repräsentanten dieser Intentionen, Gedanken etc. (Ortner 2000, S. 97)

⁵ Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK): Deutsch – Lehrplan AHS für die Sekundarstufe II: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf [Zugriff: 10.08.2010].

Eine solche Konzeption geht von »idealen SchreiberInnen« aus, die, unter Verfügung über alle nötigen Kompetenzen, optimale Texte verfassen können, um gestellte Probleme zu lösen: »Seit der Modellierung des Schreibprozesses durch HAYES/ FLOWER (1980) hat es sich durchgesetzt, Textproduzieren als eine Form von Problemlösen zu betrachten.« (Jechle, zit. nach Ortner 2000, S. 102)

Schreiben (= Problemlösen) bedeutet dann, die nötigen Werkzeuge zur Problemlösung effektiv einzusetzen. Eine Konsequenz dieser Sichtweise ist die Aufspaltung der Schreibtätigkeit in eine inhaltliche und eine formale Seite: hier die Inhalte, die »Sachen«, über die geschrieben wird, und dort die Sprache, der Stil, die Zitierregeln etc., die für die jeweiligen Inhalte gewählt werden und die angemessene Form darstellen. Eine weitere Konsequenz ist dann die Annahme, dass zum einen Inhalte vermittelt werden und zum anderen das Schreiben als eine isolierte Kulturtechnik. Und hier setzt Ortners Kritik an, die ich ein Stück weiter verfolgen möchte.

3. Schreiben als Handlung

Im Rahmen einer Studie zu Schreibkompetenzen von SchülerInnen der vierten Klasse einer Berufsbildenden höheren Schule im Schuljahr 2009/2010 wurde die Aufgabe gestellt, eine Fachbereichsarbeit zu einem selbst gewählten Thema zu den an der Schule üblichen Bedingungen zu verfassen (vgl. Struger 2010). An der betreffenden Schule müssen die SchülerInnen im darauf folgenden Jahr eine solche Arbeit im Rahmen der Reifeprüfung obligatorisch verfassen, es konnte also angenommen werden, dass ein großer Teil der erforderlichen Kompetenzen vorhanden sein müsste. Ohne auf die Projektergebnisse im Detail einzugehen, muss festgestellt werden, dass der überwiegende Teil der abgegebenen Texte aus Kompilationen von recherchierten Textstellen – vorwiegend aus dem Internet – bestand und der Anteil von eigenem, authentischem Text verschwindend gering war und sich zumeist auf die Einleitung und die Schlussworte bezog.⁶

In einem solchen Schlusswort heißt es:

*Die Fakten herauszusuchen und diese in einen sachlichen Text zu stecken fand ich sehr Mühsam und schleppend, aber ich habe es hoffentlich gut gemeistert. Immerhin habe ich mir wirklich alle Mühe gegeben!
Ich danke fürs lesen!»⁷*

Dieses Zitat illustriert *einen* möglichen Zugang zum Schreiben von Sachtexten – und es gibt Evidenz, dass dieser Zugang sehr weit verbreitet ist. Über ein Thema zu schreiben bedeutet demgemäß, Informationen zu finden (»heraussuchen«) und sie

⁶ Vgl. dazu auch Struger 2010a und 2010b.

⁷ Aus dem Nachwort der Schülerin N.; 24,1 Prozent gefundene Internetstellen, keine Zitate im Text, keine Literatur- und Quellenangaben, Hervorhebungen: J.S.

zusammenzustellen (»in einen sachlichen Text stecken«). Die »Mühe« dabei ist zweigeteilt: einmal geht es um die Sache und dann um den Text, der gewissermaßen ein Sekundärphänomen darstellt. Hier ist die Schreiberin weit von »epistemischem Schreiben« (Bereiter 1980, S. 88) entfernt, aber eigentlich auch weit von Schreiben als Wissensreproduktion, denn die »Fakten«, die sie gefunden hatte, entstammen einem Auswahlprozess, der nicht näher beschrieben wurde und (durch die Suchmöglichkeiten im Internet) auch mehr oder weniger kontingent ist – es ist nicht feststellbar, ob hier das Wissen der Schreiberin reproduziert wird oder lediglich eine Internetseite. Ein Schreibprozess mit einer als Autorin ausgewiesenen Urheberin ist hier nur durch das Nachwort eindeutig nachweisbar, eine authentische Sprachproduktion hat im strengen Sinne *nicht* stattgefunden.

Ein weiteres Nachwort aus derselben Pilotstudie:

Zuletzt möchte ich meinen Lesern noch berichten, wie es mir beim Schreiben dieser Fachbereichsarbeit ergangen ist.

Ich muss ehrlich sagen, dass ich überhaupt *keine Ahnung* hatte *wie ich dieses Thema angehen sollte*, denn es gibt so *viele Informationen* darüber, *dass ich ein ganzes Buch hätte schreiben können*. Doch sobald ich die erste Seite fertig hatte, kam ich immer besser in meine Arbeit hinein und das Ganze entwickelte sich mit der Zeit zu einem flüssigen und ich hoffe, strukturiertem Text.⁸

Hier gibt die Autorin eines zu einem großen Teil aus Fremdmaterial kompilierten Textes Einblick in den Prozess nicht etwa des Schreibens, sondern des Strukturierens einer Fülle von Informationen. Zu Beginn stehen ein Thema und die Notwendigkeit einer Problemlösung, nämlich einen Text daraus zu machen. Die Brücke dazwischen, die Ziele des zu schreibenden Textes und die Methodik dazu sind unbekannt. Die Struktur entwickelte sich mit der laufenden Sichtung und Zusammenstellung von Material, die Schreiberin ist sich aber nicht sicher, ob daraus auch eine Struktur wurde. Die Einschätzung ihres Textes und damit ein Urteil über das Erreichen ihrer Schreibziele überlässt sie den BeurteilerInnen. Auch hier besteht die AutorInnenschaft nicht in der eigenständigen Textproduktion, sondern in der Verwaltung von fremdem Textmaterial, was ja zu einem guten Teil eine notwendige Grundtechnik des Schreibens von Sachtexten ist. Darüber hinaus jedoch ist eine eigenständige und nachvollziehbare Positionierung der Autorin nicht erkennbar, die als solche hinter der Fülle an Informationen versteckt ist. Aber gerade die Nachvollziehbarkeit der AutorInnenschaft ist vor dem Hintergrund der Anforderungen an Sachtexte nötig, wenn sie in Vorbereitung auf Fachbereichsarbeiten bzw. auf die künftig zu verfassende »vorwissenschaftliche Arbeit« geübt werden sollen. Und dabei geht es nicht nur um Authentizität, sondern um eine erkennbare und im Text nachvollziehbare individuelle Perspektive.

⁸ Aus dem Nachwort der Schülerin L.; 24 Prozent gefundene Internetstellen, keine Zitate im Text, keine Literatur- und Quellenangaben, Hervorhebungen: J.S.

4. Sachwissen und Sprachwissen bedingen sich gegenseitig

Die sprachwissenschaftliche Beschäftigung mit Schreibprozessen und Schreibprodukten suggeriert zuweilen die Möglichkeit der getrennten Betrachtung (und Vermittlung) sprachlicher und inhaltlicher Kompetenzen. Diese Trennung ist aus theoretischen und praktischen Gründen erforderlich. Die Bewertung eines schriftlichen Produktes setzt sich aus Sicht der Lehrperson aus mehreren (inhaltlichen und formalen, sachbezogenen und sprachlichen) Dimensionen zusammen. Aus der Sicht des/der Schreibenden jedoch sieht die Sache anders aus: Schreibprozesse lassen sich nicht (oder nur theoretisch) in inhaltliche und sprachliche Module zerlegen, sie sind vielmehr ganzheitliche Prozesse, Oszillationen zwischen der kognitiven Beschäftigung mit einem Thema und seiner sprachlichen Verarbeitung. Die Produktion von (Sach)Texten ist – wieder mit Bezug auf Ortner, aber auch auf Kleist⁹, Bereiter (1980) und Scherner (1984) – die Produktion von kohärenten Sinnstrukturen bzw. von »Makrostrukturen« (Scherner 1984, S. 228), die illokutive Ziele verfolgen. Anders gesagt: Sachtexte stellen nicht einfach eine »Sache« dar, sie transportieren eine individuelle Sichtweise und individuelle Perspektiven auf eine Sache bzw. eine Fragestellung; noch strenger formuliert: Sachtexte konstituieren diese Sache, die durch Versprachlichung und Vertextung erst intersubjektiv wahrnehmbar und damit kulturell existent wird.¹⁰

Unter diesen Annahmen lässt sich Schreibkompetenz nicht mehr als isoliert von etwaigen Sachkompetenzen denken; im Schreibprozess müssen das Wissen über eine Sache (ein Thema etc.), das Wissen über die korrekte Sprachformen (Normen, Textsorten, Zitierregeln etc.) und Kenntnisse über die sprachliche Realisierung (Textproduktionsstrategien, Schreibstrategien, Handlungswissen) als eng verschränkt betrachtet werden. Man vergleiche hierzu ältere Positionen wie die von Oller (1974, zit. nach Scherner 1984, S. 166): »Unabhängig von der Weltkenntnis, über die der Sprecher/Hörer etwas mitteilt, existiert keine Sprachkenntnis.« Man muss diese Extremposition nicht teilen, für das Schreiben von Sachtexten kann jedoch festgehalten werden, dass das erforderliche Sach- und Sprachwissen nicht isoliert voneinander erworben werden. Die beiden oben zitierten Schülerinnenkommentare zur eigenen Textproduktion belegen eine »Schreibhaltung«, die genau das Gegenteil dokumentiert: eine Textproduktion, die Fremdtex te zu einem neuen Text zusammenstellt und das Ergebnis als eigenen Text präsentiert. Dass die Schülerinnen sich hierbei Wissen angeeignet haben, mag durchaus sein, es besteht jedoch lediglich aus Textfragmenten zumeist nicht nachgewiesener AutorInnen; der Nachweis

9 Vgl. Kleists Essay *Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Sprechen* (1990), in dem prototypisch für den engen Zusammenhang von kognitiven und sprachlichen Strukturen argumentiert wird.

10 Diese Sichtweise basiert auf der konstruktivistischen Annahme, dass die »Gegenstände« unserer Wahrnehmung ihre spezifische Form erst in der Kommunikation über sie erhalten; vgl. als einführenden Überblick Schmidt 1998 und Searle 1997.

einer integrierenden Aneignung dieses Wissens durch eine authentische Sprachproduktion ist damit jedoch nicht möglich, insofern haben die beiden Autorinnen (und viele ihrer KlassenkollegInnen) zwar Recherchearbeit geleistet, nicht jedoch Spracharbeit im Sinne einer Erzeugung »kohärenter Sinnstrukturen«. Diese Sichtweise mag sehr streng erscheinen, sie ist jedoch der Annahme verpflichtet, dass Sprachkompetenz grundsätzlich die Fähigkeit bedeutet, zu einem Thema, einer Frage etc. *eigenständige* und *zusammenhängende*, akzeptable Textstrukturen zu produzieren.¹¹

5. Sachtexte schreiben: Kompetenzen

Kompetenz ist eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen. Die individuelle Ausprägung der Kompetenz wird von verschiedenen Formen bestimmt. (Vgl. Klieme u. a. 2003, S. 73f.)

Eine kompetenzorientierte Sichtweise auf die schulische Sachtextproduktion hat den Vorteil, systembezogene und handlungsbezogene Aspekte zusammen zu betrachten und sich nicht mehr alleine am Endprodukt »Text« orientieren zu müssen (vgl. Fix 2006, S. 20). Im Vordergrund stehen der Handlungs- und der Prozessaspekt. Hier soll es nicht um die Gesamtdarstellung der erforderlichen Kompetenzen¹² gehen, sondern um die Frage, welche Kompetenzen für das Schreiben von Sachtexten in der Sekundarstufe II im Hinblick auf die Anforderungen der Reifeprüfung besonderer Aufmerksamkeit bedürfen.

Gibt es einerseits eine Reihe empirischer Evidenzen für die Annahme, dass bis zur Sekundarstufe II die sprachsystematischen bzw. sprachformalen Fähigkeiten der SchülerInnen insgesamt gut bewertet werden können (Sieber 1994, als neuerer Befund z. B. Struger 2010), »so ist auf der anderen Seite der funktionale Einsatz der Sprachmittel oft nicht optimal [...]. Hier sind die Maturandinnen und Maturanden noch deutlich »unterwegs« im Spracherwerb befindlich.« (Sieber 1994, S. 300)

Sieber meint mit dem »funktionalen Einsatz der Sprachmittel« vor allem die »syntaktische Durchstrukturierung der Texte«, also die leserInnenorientierte Gestaltung von Textzusammenhängen und den Einsatz »von für den Textaufbau wichtigen Funktionswörtern, von Kohäsionsmitteln« (ebd.). Insofern konzentriert Sieber sich auf Kompetenzen, welche die Textgestaltung im Hinblick auf textlinguistische Eigenschaften im engeren Sinn betreffen, also auf Kohärenz und Kohäsion (vgl. hierzu auch Sitta 2005, S. 158).

11 Für Sachkompetenz gilt *vice versa* dasselbe: In einer Sache, einem Fachgegenstand kompetent sein bedeutet zunächst, über diese Sache kohärente Texte erzeugen zu können, also sich zusammenhängend äußern zu können!

12 Für eine einführende Darstellung: Fix 2006, S. 20 ff.

Ich möchte den Blick auf den Zusammenhang von sprachlichem und Sachwissen richten. Textuelle Kohäsion und Kohärenz sind ja nicht lediglich sprachliche Eigenschaften eines Textes, die man mit den entsprechenden sprachlichen Mitteln herstellt; sie entstehen entlang der kognitiven Aneignung von inhaltlichen Zusammenhängen. Anders gesagt: Zur Erstellung eines kohärenten Sachtextes ist nicht nur sprachliches Wissen erforderlich, sondern auch die Fähigkeit, das in Frage kommende Sachgebiet kohärent zu erfassen. Beide, Sprachwissen und Sachwissen, interagieren beim Schreibprozess und münden – im Falle des Gelingens – in einen sprachlich und sachlich kohärenten Text, an dem *zugleich* Sachwissen und Sprachwissen bewertbar wird.

6. Konsequenzen für die Schreibdidaktik: Konsequente Versprachlichung

Unter der hier vertretenen Annahme, dass die kognitive Beschäftigung mit einem Thema und ihre Versprachlichung eng zusammengehören, wenn nicht gar einander bedingen, lassen sich folgende Schlüsse für schreibdidaktische Interventionen ziehen:

- Der Erwerb von Wissen über eine Sache und dessen Versprachlichung in einem Text folgen *nicht zeitlich hintereinander!* Die Auseinandersetzung mit einem Thema, die Lese- und Recherchephase, das Einholen und Bewerten von Informationen und deren vorläufige Zusammenstellung stellen schon sprachliche Arbeit dar. Je deutlicher und transparenter dieser Prozess gemacht wird, desto mehr Vorbereitung geschieht schon für den Endtext. Die Mittel der Wahl hierfür sind strukturierte Aufzeichnungen über die Recherchearbeiten, »Paraphrasieren, Zitieren, Exzerpieren, Notieren, Annotieren, Zusammenfassen« (Ortner 2000, S. 326). Die Paraphrasierung von angeeignetem »Wissen« in eigenen Worten zwingt die SchreiberInnen (auf eine sanfte Weise) dazu, das eigene Verstehen zu überprüfen und ihre Wissensbasis zu erweitern. Das kann in größeren Zusammenhängen geübt werden, aber auch im Kleinen, etwa in der Zusammenfassung einzelner Stundeninhalte in Form kurzer Texte.¹³
- »Alles, was überhaupt gedacht werden kann, kann klar gedacht werden. Alles, was sich aussprechen lässt, lässt sich klar aussprechen.« (Wittgenstein 1989, S. 42). Die Repräsentation von Sachwissen kann sprachlich unterschiedlich realisiert sein: in Form von Aufzählungen, Punktelisten, mittels graphischer Unterstützung (Diagramme etc.). Schreibkompetenz im engeren Sinne bedeutet jedoch die Fähigkeit, Aussagen über Sachzusammenhänge in Form von grammatikalisch korrekten – klaren – Aussagesätzen zu formulieren. Das klingt möglicherweise banal, bezieht sich aber auf den Umstand, dass eine bloße Aufzählung

¹³ Man könnte im Wittgenstein'schen Sinn von einem »Sprachspiel« sprechen, dessen Regeln SchreiberInnen auf diese Weise üben, nämlich die Verwendung von Schlüsselwörtern, Begriffen etc. und ihren Zusammenhang im Satz.

nicht zwingend Wissen repräsentiert. Erst, wenn ein Sachzusammenhang in Form von beurteilbaren Aussagesätzen formuliert wird, beweisen die SchreiberInnen ihre Kenntnis von Zusammenhängen. Unter dieser Voraussetzung kann Sachtextkompetenz auch in kleinem Maßstab geübt werden, etwa durch die eigenständige Formulierung von inhaltlichen Zusammenfassungen etc., wobei der Schwerpunkt hierbei auf der sprachlichen und logischen Korrektheit liegen soll (vgl. hierzu auch Sitta 2005, S. 151).

- Informationskompetenz: Informationen erarbeiten, reproduzieren und transformieren: Viele der im erwähnten Projekt eingereichten Fachbereichsarbeiten waren umfangreiche Materialkompilationen mit zumeist interessanten Daten, jedoch ohne erkennbare Organisation durch die SchreiberInnen. Sie kamen über das Stadium der linearen Reproduktion von Inhalten selten hinaus, was in vielen Fällen zu Plagiaten bzw. Copy & Paste-Texten führte (vgl. Struger 2010). Ein eigenständig verfasster Text ist weniger eine Reproduktion von bereits Bekanntem denn eine Transformation von Wissen. Mit einem neuen Text werden Informationen in einer neuen Weise strukturiert und gerade hierin manifestiert sich die AutorInnenschaft (vgl. hierzu Ortner 2000, S. 11). Auch hier bieten sich kleinteilige sprachliche Übungen an: das Zusammenfassen und Vergleichen kürzerer Texte zu einem Thema; das probeweise Erstellen von Inhaltsverzeichnissen, das Anlegen von Recherche-Portfolios, um die eigene Recherchearbeit zu dokumentieren und zu reflektieren (vgl. Struger 2009). Die Recherchephase für die Sachtextproduktion ist an sich nicht als Vor-Arbeit für das Schreiben zu verstehen, sondern vielmehr als Teil des Schreibprozesses, da hier schon viel Spracharbeit geschieht (vgl. den Beitrag von Ulf Abraham in diesem Heft).

Zusammenfassend soll betont werden, dass das Schreiben von Sachtexten als ein Prozess verstanden werden kann, der weit mehr ist als die bloße Reproduktion von Inhalten und im Idealfall eine epistemische Komponente hat: die Aneignung und Präsentation von Wissen in einer individuellen, aber nachvollziehbaren Form.

Literatur

- BEREITER, CARL (1980): *Development in Writing*. In: Gregg, Lee S.; Steinberg, Erwin (Hg.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Erlbaum.
- BMUKK (2008): *Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport vom 7. Juni 1990 über die Reifeprüfung in den allgemeinbildenden höheren Schulen*, BGBl. Nr. 432/90, zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 211/2008 vom 18. Juni 2008, 2. Unterabschnitt: § 7 (2).
- FIX, MARTIN (2006): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh (= StandardWissen Lehramt, UTB 2809).
- JOST, ROLAND (2005): Sachtexte vs. literarische Texte? In: Fix, Martin; Jost Roland (Hg.): *Sachtexte im Deutschunterricht*. Bd. 19. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 19–24.
- KLEIST, HEINRICH (1990): *Sämtliche Werke und Briefe*. Bd. 3. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker-Verlag.
- KLIEME, ECKHARD; AVENARIUS, HERMANN; BLUM, WERNER; DÖBRICH, PETER; GRUBER, HANS; PRENZEL, MANFRED; REISS, KATHARINA; RIQUARTS, KURT; ROST, JÜRGEN; TENORTH, HEINZ-ELMAR; VOLLMER, HELMUT J. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: eine Expertise*. Bonn: BMBF.

- MELENK, HARTMUT (2005): Sachtexte im Deutschunterricht – eine historische Skizze. In: Fix, Martin; Jost, Roland (Hg.): *Sachtexte im Deutschunterricht*. Bd. 19. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 2–18.
- ORTNER, HANSPETER (2000): *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 214).
- SCHERNER, MAXIMILIAN (1984): *Sprache als Text*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 84).
- SCHMIDT, SIEGFRIED J. (1998): *Die Zähmung des Blicks. Konstruktivismus – Empirie – Wissenschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- SEARLE, JOHN (1997): *Die Konstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit*. Reinbek: Rowohlt.
- SIEBER, PETER (Hg., 1994): *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Sprachlandschaft*. Aarau-Frankfurt/M.-Salzburg: Sauerländer.
- SITTA, HORST (2005): Sachtexte im Deutschunterricht? Wozu? Welche? Ein Plädoyer für stärkere Berücksichtigung argumentativer Texte im gymnasialen Deutschunterricht. In: Fix, Martin; Jost Roland (Hg.): *Sachtexte im Deutschunterricht*. Bd. 19. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 150–159.
- STAUD, HERBERT (2001): *Viel.Fach.Deutsch. Deutschunterricht in der Oberstufe. Theorien-Modelle-Themen*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 9).
- STRUGER, JÜRGEN (2009): »Schreiben von Sachtexten an einer Berufsbildenden Höheren Schule«. Unveröffentlichter Projektbericht. Klagenfurt: Österreichisches Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- DERS. (2010a): *Forschungsprojekt »Schreiben von Sachtexten (vorwissenschaftliche Arbeiten) an Berufsbildenden Höheren Schulen«*. Unveröffentlichter Projektbericht. Klagenfurt: Österreichisches Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- DERS. (2010b): Informationskompetenz als Element eines Schreibkompetenzmodells. Überlegungen zur Textsorte »Vorwissenschaftliche Arbeit« im Rahmen der Reifeprüfung im Fach Deutsch. In: Saxalber, Annemarie, Esterl, Ursula (Hg.): *Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 17), S. 127–141.
- WITTGENSTEIN, LUDWIG (1989): *Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Internet

- <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml> – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK): Rahmenbedingungen der neuen Reifeprüfung [Zugriff: 16.05.2009]
- http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK): Deutsch – Lehrplan AHS für die Sekundarstufe II [Zugriff: 10.08.2010].

Herbert Staud, Wolfgang Taubinger

Aufgabenstellungen in einem kompetenzorientierten Schreibunterricht

1. Ursachen für das verstärkte Interesse am Thema Aufgabenstellung

»Solange es Deutschunterricht gibt, sind Schreibaufgaben Gegenstand des Nachdenkens gewesen.« (Baurmann/Ludwig 2001, S. 6) Diese Einschätzung Jürgen Baurmanns und Otto Ludwigs am Beginn eines Basisartikels der Fachzeitschrift *Praxis Deutsch* zum Thema *Schreibaufgaben* kann für die aktuelle Situation um die Beobachtung ergänzt werden, dass derzeit die *Aufgabenstellung* als Thema fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Überlegungen Konjunktur hat. Eine Reihe von Publikationen¹ ist in den letzten Jahren erschienen.

Folgende Feststellung gibt eine wichtige Antwort auf die Frage, woher das Interesse an dem Thema rührt: Der »PISA-Schock [...] konnte für die Deutschdidaktik nicht ohne Konsequenzen bleiben« (Abraham u. a. 2003, S. 9). Als die wahrscheinlich wichtigste Reaktion der Politik darauf ist die Einführung der Bildungsstandards

HERBERT STAUD unterrichtet Deutsch und Geschichte am Sigmund Freud-Gymnasium in Wien und Fachdidaktik am Germanistischen Institut der Universität Wien, Mitglied der Arbeitsgruppe »Reifeprüfung Deutsch NEU« am AECC für Deutschdidaktik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. E-Mail: herbert.staud@univie.ac.at

WOLFGANG TAUBINGER ist AHS-Lehrer für Deutsch und GSK/Politische Bildung am Stiftsgymnasium Melk, AG-Leiter für Deutsch (AHS) in NÖ, Lehrbeauftragter für Fachdidaktik an der Universität Wien, planender Mitarbeiter an der PH NÖ, Mitglied des Kompetenzzentrums der PH OÖ, Mitglied der Arbeitsgruppe »Reifeprüfung Deutsch NEU« am AECC für Deutschdidaktik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. E-Mail: wolfgang.taubinger@schule.at

¹ Eine (knappe) Auswahl der Titel findet sich im Literaturverzeichnis, eine etwas umfangreichere in der Bibliographie dieses Heftes.

als Steuerungsinstrument einzuschätzen, »das helfen soll, klare, verbindliche Leistungsanforderungen zu formulieren und unerwünschte Unterschiede im pädagogischen Angebot zwischen den Schulen zu verringern« (Klieme 2005, S. 6).

Ob die damit verbundenen Konsequenzen für die Gestaltung des Unterrichts bereits flächendeckend in das Bewusstsein der Kollegenschaft eingesickert sind, kann für das Fach Deutsch auf Grund fehlenden Datenmaterials noch nicht beurteilt werden. Erste Ergebnisse entsprechender Untersuchungen (vgl. Specht/Freudenthaler 2008) weisen darauf hin, dass das Interesse der Unterrichtenden hinsichtlich der Bildungsstandards vor allem den Testaufgaben und Materialiensammlungen gilt (vgl. ebd., S. 302).

Ein zweiter Grund kann in dem Entschluss der Politik gesehen werden, für das Fach Deutsch eine standardisierte, kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung einzuführen. Derzeit entwickelt eine Arbeitsgruppe ein konkretes Modell für eine solche Reifeprüfung.² Im Herbst 2010 beginnen die Fortbildungsveranstaltungen dazu in großem Umfang. Die Planung des Unterrichts mit Hilfe von Kompetenzmodellen,³ Merkmale eines kompetenzorientierten Schreibunterrichts, die Arbeit mit Kriterienkatalogen und Empfehlungen für die Formulierung von Aufgabenstellungen werden dabei wichtige Themen sein. Natürlich sollen sie nicht auf den Bereich der Reifeprüfung beschränkt bleiben, sondern auf den gesamten schulischen Schreibunterricht ausstrahlen.

2. Begriffliche Klärungen

Durch die Aufgaben, die Schüler/innen gestellt bekommen und nur in seltenen Fällen ablehnen können, »geraten sie in irgendeine Beziehung zu der umgebenden Welt. Was die verschiedenen Aufgaben als Beziehungstifter auszeichnet, ist, dass sie immer auf etwas verweisen, das fehlt« (Girmes 2003, S. 6). Diese Lücken können sowohl im Bereich des deklarativen als auch des prozeduralen Wissens liegen. Dabei sollen die Schüler/innen ergebnisorientiert und selbstständig handeln (vgl. Abraham/Müller 2009, S. 4).

Aufgaben können Teil eines Lernprozesses (= *Lernaufgabe* → *Prozessorientierung*) sein oder eine Prüfungssituation ausmachen und mit einer Beurteilung verknüpft sein (= *Leistungsaufgabe* → *Produktorientierung*). Wenn im folgenden Abschnitt gefragt wird, worauf es beim Formulieren von Aufgabenstellungen im Schreibunterricht zu achten gilt, so konzentrieren sich die Überlegungen hauptsächlich auf *Leistungsaufgaben*, die in der Form zentraler Aufgabenstellungen von außen gestellt

2 Informationen über den aktuellen Stand der Arbeit der Kommission finden sich auf der Homepage des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (= bifie): <http://www.bifie.at>.

3 Die Entwicklung beispielhafter Modelle wird durch die Tatsache erschwert, dass es ein unwidersprochenes, konsensfähiges Kompetenzmodell weder für das Fach Deutsch noch für den Teilbereich des Schreibens gibt. Vgl. dazu Böhnisch 2008.

werden (vgl. Abraham/Müller 2009, S. 6) und den »Lernerfolg nach größeren Lerneinheiten erfassen« (Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 32).

3. Was ist beim Formulieren von Aufgabenstellungen zu berücksichtigen?

a) Um zu den Inhalten zu gelangen, die geprüft werden sollen, ist ein Blick in die entsprechenden *gesetzlichen Vorgaben* notwendig: Das sind in jedem Fall die *Lehrpläne*. Im Bereich der Sekundarstufe I müssen die Aufgabenstellungen darüber hinaus auf die in den *Bildungsstandards* festgeschriebenen Kompetenzen abgestimmt werden, und in der Oberstufe wird die *Reifeprüfungsverordnung* (RPVO) wirksam. Damit ist sichergestellt, dass nicht mehr allein der traditionelle Schulaufsatz, der gar nicht so selten mit einer Liste abzuarbeitender Textsortenmerkmale gleichgesetzt wird, Bezugspunkt des Schreibunterrichts ist, sondern es auch um »Schreibaufgaben [geht], die bestimmte Kompetenzen, die für das erfolgreiche Bewältigen des Schreibprozesses notwendig sind, einfordern und fördern« (Abraham/Kupfer-Schreiner 2007, S. 13). Mit dem Bedürfnis, Schreibkompetenzen abzu prüfen, sind die Textsorten wieder stärker zu Ehren gekommen. Allerdings nicht mehr in der berühmt-berüchtigten Version des »Aufsatzes«, sondern »als bewährte Verfahren zur Bewältigung wiederkehrender Kommunikationsanlässe« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 18). Der kompetente Umgang mit Textsorten verlangt demnach nicht bloß die Umsetzung eines Textsortenmusters, sondern je nach Kommunikationssituation die Beachtung des situativen Kontextes und der von ihm geforderten Sprachfunktion (Schreibhaltung). Umso notwendiger ist es, Textsortenwissen im Schreibunterricht nicht als eine taxative Auflistung von Merkmalen eines Textes zu verstehen, die die Schüler/innen je nach Schreibauftrag abarbeiten müssen, sondern in Kompetenz überzuführen, denn nur im produktiven Umgang mit Textsorten können Schreiber/innen die jeweils spezifischen Schreibanforderungen bewältigen. Für die Aufgabenstellung bedeutet dies, dass unterschiedlichen Textsorten nicht per se ein bestimmter Schwierigkeitsgrad zugemessen werden kann, sondern der situative Kontext mit allen seinen Implikationen mitgedacht werden muss.

b) »Qualitätsvolle Aufgaben haben eine hohe *Inhaltsvalidität*, d.h. sie müssen das messen, was gemessen werden soll. Dies setzt voraus, dass ein unmissverständlicher Zusammenhang zwischen dem besteht, was unterrichtet wurde, [!] und was geprüft wird.« (Dubs 2008, S. 265) Wenn also bei einer Schularbeit/Reifeprüfungsarbeit das Interpretieren im Mittelpunkt steht, so muss dies im Unterricht eingeübt worden sein, müssen Kriterien erarbeitet worden sein, anhand derer gelungene von weniger gelungenen Texten zu unterscheiden sind, und sollten konkrete Hilfestellungen gegeben worden sein, wie Texte niveauvoller gemacht werden können (Schreibberatung).

c) Gerade bei umfangreichen Arbeiten ist es wichtig, darauf zu achten, dass nicht in der gesamten Arbeit lediglich *eine* Teilkompetenz abgeprüft wird. Darum sollten die Aufgabenstellungen Anforderungen aus den verschiedenen Kompetenzbereichen

Abb. 1: Anforderungsbereiche an Aufgaben⁴

Anforderungsbereich I	Anforderungsbereich II	Anforderungsbereich III
Verfügbarkeit der für die Bearbeitung der Aufgaben notwendigen inhaltlichen und methodischen Kenntnisse	Selbständiges Erfassen, Einordnen, Strukturieren und Verarbeiten der aus der Thematik, dem Material und der Aufgabenstellung erwachsenden Fragen/Probleme und deren entsprechende gedankliche und sprachliche Bearbeitung	Eigenständige Reflexion, Bewertung bzw. Beurteilung einer komplexen Problemstellung/Thematik oder entsprechenden Materials und gegebenenfalls die Entwicklung eigener Lösungsansätze

enthalten. Als Hilfestellung kann dabei die in Deutschland von der Kultusministerkonferenz vorgenommene Differenzierung in verschiedenen komplexe Anforderungsbereiche (siehe Abb. 1) gelten.

Diesen Anforderungsbereichen, sie lassen sich in aufsteigender Reihenfolge mit *Reproduktion/Reorganisation*, *Transfer/Reflexion* und *Problemlösung* etikettieren, können Operatoren (= Arbeitsanweisungen) zugeordnet werden, etwa »zusammenfassen«, »vergleichen«, »erörtern«, die den Schreibauftrag klar benennen, den die Schülerinnen und Schüler ausführen müssen.⁵ Hingegen besitzen Aufgabenstellungen diese Qualität nicht, die nur aus dem Thema und etlichen Fragesätzen bestehen.

Vor einer ausschließlichen Orientierung an den Operatoren beim Festlegen des Anspruchsniveaus einer Aufgabenstellung muss jedoch gewarnt werden. Als Beispiel möge die Tätigkeit des Zusammenfassens dienen, die grundsätzlich dem niedrigsten Anforderungsbereich zugeordnet wird, jedoch von der Komplexität des zusammenzufassenden Textes abhängig ist. Bei Inhaltsangaben von Kurzgeschichten gilt es beispielsweise Präsuppositionen, die sich durch einen direkten Einstieg ergeben, Kohärenzlücken zu schließen, Handlungsabläufe in ihrer Chronologie herzustellen, insgesamt also die Handlungslogik zu rekonstruieren (vgl. Nickel-Bacon 2008, S. 74). Eine gelungene Inhaltswiedergabe muss also mitunter auf interpretatorische Basiskompetenz zurückgreifen. Der Umstand weist auch darauf hin, dass die Abgrenzung zwischen Operatoren oft kaum möglich ist. Die Abgrenzungsversuche um die Begriffe Analysieren und Interpretieren sind vielzählig, das Schulministerium Nordrhein-Westfalen »löst« die Problematik, indem es einfach »den synonymen [kursiv im Orig.] Gebrauch der Begriffe« (Schulministerium Nordrhein-Westfalen 2010) dekretiert.

⁴ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf [Zugriff: 29.8.2010].

⁵ Eine Übersicht über gängige Operatoren findet sich etwa unter folgender Internet-Adresse: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf [Zugriff: 29.8.2010].

Trotzdem liefert ein genauerer Blick auf die in einer Aufgabenstellung enthaltenen Operatoren wichtige Informationen: Er klärt darüber auf, was genau verlangt wird und ob die Aufgabenstellung primär auf der Ebene der Reproduktion angesiedelt ist oder anspruchsvollere kognitive Operationen verlangt.

d) Anzahl sowie Inhalt der Operatoren entscheiden über *Offenheit* und *Geschlossenheit* der *Aufgabenstellung*, denn Schreibaufgaben können »in Form von expliziten Anweisungen (Beschreibe den Weg zum Schatz – Schreibe auf, was Katja auf diesem Bild wohl denkt usw.) und offenen Schreibaufforderungen oder Schreibimpulsen gestellt werden (Schreiben zu Musik, zu Impulswörtern, zu Satzanfängen ...).« (Abraham/Kupfer-Schreiner 2007, S. 32) Beide Möglichkeiten bieten Vor- und Nachteile: Geschlossene Aufgabenstellungen lassen zwar weniger Spielraum für die Kreativität der Schreiber/innen, sind aber leichter planbar und beurteilbar. Bei offenen Aufgaben verhält es sich umgekehrt (vgl. Baurmann/Ludwig 2001, S. 6–7; Abraham/Müller 2009, S. 10; Becker 1998, S. 45–46; Granzer u. a. 2008, S. 20). Für Prüfungsarbeiten sollten geschlossene(re) Aufgabenstellungen gewählt werden, weil die Notwendigkeit einer an den Testgütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität orientierten Korrektur die Nachteile einer solchen Aufgabenstellung überwiegt (siehe unten).

Konkret bedeutet das, die Aufgabenstellung sollte aus der Nennung des Themas (= Gegenstand, über den geschrieben werden soll), der Form (= Textsorte), in der der Gegenstand zu behandeln ist, und eventuell des Zweckes, dem der Text dienen soll, bestehen. Sie nennt mit Hilfe von Operatoren, die den Schülerinnen und Schülern vertraut sind, die von diesen verlangten Schreibhandlungen. Diese Informationen erfolgen in Aussage- oder Aufforderungssätzen. Äußerst empfehlenswert ist die Nennung der ungefähren Länge der erwarteten Arbeit.

Wenn es gelingt, eine so aufgebaute Aufgabenstellung für »einen konkreten Adressaten, dessen Vorwissen einigermaßen von den Schreibenden eingeschätzt werden kann« (Pohl 2008, S. 114), zu formulieren und somit für die Autorinnen und Autoren ein »einigermaßen kommunikativ plausibles Arrangement« (ebd.) zu situieren, so steigert dies die Qualität der Aufgabenstellung.

Allerdings sollte es vermieden werden, sie mit Gewalt in eine kommunikative Situation hineinzupressen, indem von den Schülerinnen und Schülern in einem Maturathema zum Beispiel verlangt würde, sie müssten in die Rolle von Pensionsexpert/inn/en schlüpfen und Vorschläge für die Reform des österreichischen Pensionsversicherungssystems entwickeln.

Kleiner Exkurs über Aufgabenstellungen zur literarischen Rezeptionskompetenz

Die Frage, wie eng oder offen Aufgaben gestellt werden sollen, berührt eine Reihe von Problemen, die sich vor allem im Rahmen eines kompetenzorientierten Literaturunterrichts manifestieren. Natürlich scheint die Engführung von Aufgaben leichter oder aussagekräftiger beurteilbar zu sein. Insofern und auch aus ökonomischen Überlegungen heraus werden vor allem in Tests möglichst geschlossene Formate

bevorzugt. Es stellt sich jedoch die alte Frage, inwieweit Ergebnisse komplexer Anforderungen – und Schreiben und überdies Schreiben über Literatur erfordert zweifelsohne eine höchst komplexe Leistung – durch ein enges Aufgabendesign überhaupt bewertet oder ob sie im schlimmsten Fall nicht sogar behindert werden können. Insbesondere die Aufgabe der Textinterpretation scheint insofern besonders gut geeignet, die Problematik aufzuzeigen, als Interpretationen in ihrem Changieren zwischen Subjektivität und Intersubjektivität ein besonders sensibler Beurteilungsbereich sind.

Sehr oft kann beobachtet werden, dass bei Themen zur Textinterpretation Fragen gestellt werden, die mehr oder weniger explizit auf besondere Merkmale des Textes hinweisen und damit die Interpretation stark lenken oder sogar vorgeben. So ist die in einem Lehrbuch gestellte Frage zu Fontanes Ballade *Die Brück' am Tay* im Rahmen einer Lernaufgabe durchaus in Ordnung: »Anfang und Schluss (die Rahmentropfen) dieser Ballade zeigen ein seltsames Gespräch. [...] Warum hat Fontane seinem Gedicht wohl diesen Rahmen gegeben.« (*wortstark* 3, zit. nach Leubner/Saupe 2008, S. 63) In einer Leistungsaufgabe sollte aber das Textelement nicht durch die Frage benannt werden, sondern die Analyse formaler Auffälligkeiten und ihrer Wirkung verlangt werden. So verlangt auch die Leitfrage im Rahmen einer Maturarbeit zum *Fenstertheater* von Ilse Aichinger: »Wodurch wird die Zerstörung eines Vorurteils für den/die Leser/in deutlich?« nicht nach einer möglichen Deutung des Textes – was als eigentliches Interpretationsgeschäft gelten muss –, sondern bietet eine (die?) Aussage fix und fertig an und verlangt bloß die Explikation, mit welchen (erzählerischen) Mitteln diese Aussage erzielt wird (vgl. dazu Staud 2010). Natürlich hängt das Spannungsfeld zwischen enger und offener Themenführung auch mit den Usancen des Unterrichts zusammen. Werden gemeinsame Handlungsroutinen für eine Interpretationsarbeit in einer Klasse oder auch in einer gesamten Schulform verankert, dann wird die Anweisung: »Interpretiere den Text« genügen. Dies scheint in den deutschen Bundesländern der Fall zu sein, denn die meisten Zentralabituraufgaben zur Interpretation begnügen sich mit der schlichten Aufforderung zu ebendieser. Ein Beispiel: »Wolfgang Borchert (1921 – 1947): *Nachts schlafen die Ratten doch*. Interpretieren Sie die Kurzgeschichte!«⁶

Literarische Rezeptionskompetenz umfasst hier wohl die Fähigkeit zu wissen, wie man mit einem Text umgeht, wenn man ihn einer Interpretation unterziehen will, und diese muss nicht erst angekurbelt werden, indem man auf relevante formale und sprachliche Mittel sowie Inhaltskonstellationen verweist.

Letztlich hängt die behandelte Problematik mit der grundlegenden Frage zusammen, in welcher Weise kompetenzorientierter Literaturunterricht im Spannungsbogen von kleinschrittiger überprüfbarer Arbeit am Text und einem persönlichen Textverständnis, das zu einer Gesamtdeutung weist, möglich ist.

6 Abiturprüfung 2009, Grundfach Deutsch, Freistaat Thüringen. http://www.thueringen.de/de/tkm/pruefungsaufgaben/pruefung2009/abi/de_gf.doc [Zugriff: 29.8.2010].

Eine ganz wesentliche Frage lautet schließlich: *Zu welchen Ergebnissen führt ein Literaturunterricht, der sein Gewicht auf Techniken des Zerlegens von literarischen Texten und die Entnahme von Einzelinformationen legt? Gelingt es den Schüler(inne)n, die gewonnenen Informationen in ein Gesamtverständnis des Textes zu überführen?* (Fiebich 2010, S. 13)

Eine Lösung kann darin bestehen, dass ein wesentliches Prinzip des kompetenzorientierten Literaturunterrichts, nämlich im Umgang mit dem Einzeltext Fähigkeiten zu entwickeln, die in der Behandlung anderer Texte eingesetzt werden können (vgl. Spinner 2006, S. 7), auch in der Aufgabenstellung zum Tragen kommt: »Aufgaben zur Interpretation von (Gesamt-)Texten sollen nach Möglichkeit so formuliert sein, dass sie für alle Texte/eine große Zahl von Texten (einer Gattung) in ergiebiger Weise nutzbar sind; auf diese Weise kann die Kompetenz zur selbstständigen Texterschließung gefördert werden.« (Leubner/Saupe 2008, S. 63)

e) Die Aufgabenstellungen sollten möglichst oft von den Schülerinnen und Schülern verlangen, zu einem Text und/oder Bildmaterial einen Text zu verfassen. Damit soll der »Tateinheit« (Abraham/Kupfer-Schreiner 2007, S. 23) von Lesen und Schreiben entsprochen werden. Der vorgegebene Text sollte mehr als nur einen Impuls darstellen. Die Schüler/innen werden dadurch veranlasst, sowohl Kompetenzen unter Beweis zu stellen, die zur Erfassung der Texte erforderlich sind, als auch ihre Fähigkeit, durch die Verknüpfung vorgegebener Inhalte mit dem eigenen Weltwissen angemessen auf einen Text zu antworten.

Falls es sich dabei um einen Sachtext handelt, so stiftet er einen wichtigen Nutzen: »Erfolgreiches Schreiben verlangt immer auch Sachkompetenz« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 59) – dieses Diktum spricht ein Dilemma an, in das ein kompetenzorientierter Schreibunterricht gerät: Einerseits müssen Kompetenzniveaus, um den Testgütekriterien zu genügen, mit dem Blick auf das Fach formuliert werden, andererseits wird für die Erreichung dieser Kompetenzniveaus häufig Weltwissen vorausgesetzt, das die Schüler/innen nicht (nur) in der Schule erwerben können. Die Texte helfen, die Unterschiede an Weltwissen bei den Schülerinnen und Schülern zumindest zu verringern.

f) Die *Formulierungen von Aufgabenstellungen* sollten bestimmte sprachliche und technische Regeln berücksichtigen. Obwohl sich die Testung von Schreibkompetenz mit Hilfe standardisierter Tests von schulischen Prüfungssituationen (grundsätzlich) unterscheidet (vgl. Becker-Mrotzek/Schindler 2008, S. 100; Granzer u. a. 2008, S. 16–17), können etliche Anleihen bei Empfehlungen für die Formulierung von Testaufgaben gemacht werden:

- Vertrautes Vokabular wählen
- Nach Möglichkeit Sätze mit Negationen meiden
- Konkrete Darstellung erhält Vorrang gegenüber der abstrakten Information
- Aktiven Formulierungen den Vorrang gegenüber passiven geben
- Sätze mit vielen Substantiven sind weniger leicht verständlich
- Teilaufgaben sollten nicht voneinander abhängig sein, sodass sich das Scheitern bei einer Teilaufgabe nicht automatisch auf die Folgeaufgaben auswirkt (vgl. Dubs 2008, S. 270–272)

g) Auf die Frage, wann eine Schreibaufgabe altersgemäß ist, taugen Altersangaben als Antwort nur mit großem Vorbehalt, denn die Schreibkompetenz bildet sich weder in Form starrer Abläufe aus, noch ist sie an ein bestimmtes Lebensalter geknüpft (vgl. Baurmann/Ludwig 2001, S. 6–11). Sie ist vielmehr eng mit der Schreiberfahrung, dem »Schreibalter« der Schüler/innen verbunden. Wenn die Vorstellung zunehmend kritisch gesehen wird, dass auf Grund entwicklungspsychologischer Gegebenheiten bestimmte Textsorten an ein bestimmtes Alter der Schüler/innen gekoppelt sind, so sollte als Konsequenz daraus im Schreibunterricht vor allem in der fünften und sechsten Schulstufe die Vorherrschaft des Erzählens zurückgedrängt werden, damit die »Kinder berichten, beschreiben, instruieren und argumentieren [...] können, so wie sie es mündlich vom Kleinkindalter an tun« (Augst u. a. 2007, S. 359).

h) An dieser Stelle ist es angebracht, darüber nachzudenken, welcher *Zusammenhang zwischen Aufgabenstellung und den verlangten Kompetenzniveaus* besteht. Dabei ist von der Behauptung auszugehen, wonach das Anforderungsniveau umso höher liegt, »je stärker Inhalte für die Bewältigung der Schreibaufgabe umstrukturiert werden müssen.« (Becker-Mrotzek/Schindler 2008, S. 99) Als einfache Schreibaufgabe gilt das Erzählen von Geschichten, während das Anleiten, Berichten, Zusammenfassen, Protokollieren bereits zu den schwierigen Schreibaufgaben gezählt wird. (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 60)

Komplexe Schreibaufgaben erfordern noch mehr Kompetenzen: Die Schreiber/innen müssen Wissen schaffen, das »dann mit einem bestimmten Ziel, unter Beachtung von (Text-) Konventionen und mit Blick auf die Adressaten darzustellen ist. Das bedeutet, selbst geschaffenes Wissen ist in zusammenhängender, logischer und verständlicher Weise darzustellen.« (Ebd., S. 62) Als Beispiele werden etwa Textanalyse und Referat genannt.

»Schreibkompetenz lässt sich nun analog als das Produkt aus Anforderungsniveau der Schreibaufgabe und der Summe des anforderungsbezogenen Wissens definieren.« (Becker-Mrotzek/Schindler 2008, S. 99) Maximale Schreibkompetenz kann daher nur unter Beweis stellen, wer »eine maximale Schreibenanforderung optimal bewältigt« (ebd.). Die optimale Bewältigung einer Schreibaufgabe mit niedrigem Anforderungswert bedeutet damit nicht, dass der Schreiber/die Schreiberin über ein Maximum an Kompetenz verfügt.

i) Aufgabenstellungen für Leistungsaufgaben zu planen heißt natürlich auch, ihre Bewertbarkeit zu reflektieren. Die Beurteilung sollte den Testgütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität möglichst entsprechen. Diese Forderung niederschreiben bedeutet, gleichzeitig an die Feststellung zu denken, dass »die absolute objektive Aufsatzbeurteilung weder nach dem heutigen Stand der pädagogischen Diagnostik noch nach – wie auch immer akzentuierten – didaktischen Positionen der schulischen Textproduktion [...] erreichbar ist« (Kliewer/Pohl 2006, S. 27). *Eine Hilfestellung zur Milderung der geschilderten Schwierigkeiten besteht in der Verwendung eines kriteriengestützten Beurteilungsmodells.* Ergebnisse der Beurteilungsfor-

sung legen nämlich nahe, dass »der Kriterienkatalog zu einer objektiven und reliablen [...] Bewertung beizutragen vermag« und »Noten [...] am besten unter Zugrundelegung der kriterialen Norm gewonnen werden [sollten].« (Jürgens/Sacher 2000, S. 73) Vorschläge für Kriterienkataloge finden sich bei Baurmann (2002, S. 136), Becker-Mrotzek/Böttcher (2003, S. 57–92), Merz-Grötsch (2010, S. 93).

Literatur

- ABRAHAM, ULF u. a. (Hg., 2003): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- ABRAHAM, ULF; KUPFER-SCHREINER, CLAUDIA (Hg., 2007): *Schreibaufgaben*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- ABRAHAM, ULF; MÜLLER, ASTRID (2009): Aus Leistungsaufgaben lernen. In: *Praxis Deutsch* 214, S. 4–12.
- AUGST, GERHARD u. a. (Hg., 2007): *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- ARBEITSGEMEINSCHAFT DER GERMANISTINNEN BEIM STADTSCHULRAT FÜR WIEN (2007): *Empfehlungen zur mündlichen und schriftlichen Reifeprüfung aus Deutsch*. Wien.
- BAURMANN, JÜRGEN (2002): *Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze: Friedrich.
- BAURMANN, JÜRGEN; LUDWIG, OTTO (2001): Schreibaufgaben und selbst organisiertes Schreiben. In: *Praxis Deutsch* 168, S. 6–11.
- BECKER, GEORG E. (1998): *Unterricht auswerten und beurteilen. Handlungsorientierte Didaktik*. Teil III. Weinheim-Basel: Beltz.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; BÖTTCHER, INGRID (2003): *Texte bearbeiten, bewerten und benoten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- DIES. (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; SCHINDLER, KIRSTEN (2008): Schreibkompetenzen modellieren, entwickeln und testen. In: Böhnisch, Martin (Hg.): *Didaktik Deutsch Sonderheft*, Nr. 2, Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik »Kompetenzen im Deutschunterricht«. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 94–106.
- BREMERICH-VOS, ALBERT (2008): Benjamin S. Bloom (und andere) revisited. In: Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde; Köller, Olaf: *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht*. Weinheim-Basel: Beltz, S. 29–49.
- BÖHNISCH, MARTIN (2008): Diskussionslinien innerhalb der Kompetenzdebatte. Ein Strukturierungsversuch. In: Bremerich-Vos, Albert (Hg.): *Didaktik Deutsch Sonderheft*, Nr. 2, Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik »Kompetenzen im Deutschunterricht«. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 5–19.
- DUBS, ROLF (2008): Qualitätsvolle Aufgaben als Voraussetzung für sinnvolles Benchmarking. In: Thonhauser, Josef (Hg.): *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen*. Münster-New York-München-Berlin: Waxmann, S. 259–279.
- FIEBICH, PEGGY (2010): Eine spannungsreiche Konstellation. In: Fiebich/Thielking 2010, S. 7–13.
- FIEBICH, PEGGY; THIELKING, SIGRID (Hg., 2010): *Literatur im Abitur – Reifeprüfung mit Kompetenz?* Bielefeld: Aisthesis.
- FIX, MARTIN (2006): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn u. a.: Schöningh (= StandardWissen Lehramt, UTB 2809).
- DERS. (2007): Zur Problematik von Kompetenzstufen für Schülertexte. In: Willenberg, Heiner (Hg.): *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 84–95.

- GIRMES, RENATE (2003): Die Welt als Aufgabe?! Wie Aufgaben Schüler erreichen. In: Ball, Helga; Becker, Gerold u. a. (Hg.): *Aufgaben. Lernen fördern – Selbstständigkeit entwickeln*. Seelze: Friedrich, S. 6–11 (= Friedrich Jahresheft XXI).
- GRANZER, DIETLINDE; BÖHME, KATRIN; KÖLLER, OLAF (2008): Kompetenzmodelle und Aufgabenentwicklung für die standardisierte Leistungsmessung im Fach Deutsch. In: Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde; Köller, Olaf: *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht*. Weinheim-Basel. Beltz, S. 10–28.
- INGENKAMP, KARLHEINZ; LISSMANN, URBAN (2008): *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim-Basel: Beltz.
- JÜRGENS, EIKO; SACHER, WERNER (2000): *Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung*. Neuwied: Luchterhand.
- KLIEME, ECKHARD (2005): Bildungsqualität und Standards. In: Becker, Gerold; Bremerich-Vos, Albert u. a. (Hg.): *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Seelze: Friedrich (= Friedrich Jahresheft XXIII), S. 6–7.
- KLIEWER, HEINZ-JÜRGEN; POHL, INGE (Hg., 2006): *Lexikon Deutschdidaktik*. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- LEUBNER, MARTIN; SAUPE, ANJA (2008): *Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- MERZ-GRÖTSCH, JASMIN (2010): *Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. Seelze: Friedrich.
- NICKEL-BACON, IRMGARD (2008): KurzprosaGattungen und literarische Lesekompetenz. Überlegungen zur Prozeduralisierung des Gattungswissens. In: *Didaktik Deutsch Sonderheft 2*, S. 66–77.
- POHL, THORSTEN (2008): Die Entwicklung der Textsortenkompetenz im Grundschulalter. In: Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde; Köller, Olaf: *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht*. Weinheim-Basel: Beltz, S. 88–116.
- SCHULMINISTERIUM NORDRHEIN-WESTFALEN (2010): *Fachliche Hinweise Deutsch*. Online: www.standardsicherung.nrw.de/abitur-gost/getfile.php?file=2409 [Zugriff: 16.11.2010].
- SPECHT, WERNER; FREUDENTHALER, HARALD (2008): Die Beurteilung der Qualität von Beispielaufgaben durch die Lehrkräfte und ihre Bedeutung für die Akzeptanz der Bildungsstandards. In: Thonhauser, Josef (Hg.): *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen*. Münster-New York-München-Berlin: Waxmann, S. 299–315.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch 200*, S. 6–16.
- STAUD, HERBERT (2010): Literaturthemen im Lichte zentraler Aufgabenstellungen. In: Fiebich, Peggy; Thielking, Sigrid (Hg.): *Literatur im Abitur – Reifeproofung mit Kompetenz?* Bielefeld: Aisthesis, S. 15–41.

Internet

- http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf [Zugriff: 29.8.2010].
- http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf [Zugriff: 29.8.2010].
- http://www.thueringen.de/de/tkm/pruefungsaufgaben/pruefung2009/abi/de_gf.doc [Zugriff: 29.8.2010].
- <http://www.standardsicherung.nrw.de/abitur-gost/getfile.php?file=2409> – Schulministerium Nordrhein-Westfalen: Fachliche Hinweise Deutsch, 2010 [Zugriff: 16.11.2010].

Maria Geipel, Juliane Köster, Franziska Patzig

Kriteriengeleitete Bewertung der Schreibleistung in der Sekundarstufe II

1. Aufgabenarten in der Sekundarstufe II

In den meisten Ländern der Bundesrepublik Deutschland lassen sich in der Abiturprüfung zwei Aufgabentypen unterscheiden: Der erste Typ zielt auf die *schriftliche Dokumentation von Textverstehensleistungen* bezogen auf literarische Texte und auf Sachtexte. Erweitert wird dieser Aufgabentyp entweder durch den Vergleich zweier literarischer, zweier Sachtexte oder beider Textarten untereinander. Der zweite Aufgabentyp fokussiert hingegen die *schriftliche Argumentationsleistung* der Prüflinge. Das kann die Erörterung eines Themas, einer literarischen Fragestellung oder auch die Diskussion einer zu erschließenden Textvorlage sein.

An der Friedrich-Schiller-Universität Jena durchgeführte quantitative Erhebungen signalisieren, dass die Prüflinge den ersten Aufgabentyp deutlich bevorzugen und der zweite Aufgabentyp desto unattraktiver erscheint, je textferner die konkre-

MARIA GEIPEL arbeitet als Studentische Hilfskraft am Lehrstuhl Fachdidaktik Deutsch an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. E-Mail: maria.geipel@uni-jena.de

JULIANE KÖSTER ist Inhaberin des Lehrstuhls Fachdidaktik Deutsch der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Aufgaben für Lern- und Leistungssituationen, Problemlöseprozessen im Deutschunterricht, dem Unterrichtsgespräch im Literaturunterricht und der Gegenwartsliteratur als Gegenstand des Deutschunterrichts. E-Mail: juliane.koester@uni-jena.de

FRANZISKA PATZIG ist als Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Lehrstuhl Fachdidaktik Deutsch der Friedrich-Schiller-Universität Jena tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Ermittlung der Kohärenz- und Kohäsionsleistung von Schülern. E-Mail: franziska.patzig@uni-jena.de

te Aufgabe ist. Was die texterschließenden Aufgaben betrifft, so orientiert sich der Aufbau der Prüfungsarbeiten an der Textvorlage und folgt i. d. R. deren Struktur. Anders als etwa bei der freien Erörterung ist die Erzeugung eines formal-systematischen Textordnungsmusters (Feilke 1988, S. 73, 79) folglich nicht notwendig gefordert. Vor allem leistungsschwächere Prüflinge profitieren von der Möglichkeit eines linearen, am Textverlauf orientierten Vorgehens.

Auch im Bereich selbstständiger »thematischer Entfaltung« sind texterschließende Aufgaben mit Reduktionen verbunden. Man kann folglich konstatieren: Das Wahlverhalten der Prüflinge tendiert zu Aufgaben mit geringem individuellem Konzeptions- und Gestaltungsspielraum. Was die Prüflinge sich bei texterschließenden Aufgaben an Argumentationsaufwand ersparen, holt sie jedoch im Bereich »fachbezogene[r] Arbeitstechniken und Methoden«¹ (EPA 2002, S. 3) wieder ein. Textanalysen erschöpfen sich nicht in Paraphrasen des Textes, sondern verlangen den Ausweis verfahrensbezogener und metasprachlicher Kompetenzen. Auch Fragen des Textordnungsmusters haben – wie Steinmetz auf dem Bremer Symposium Deutschdidaktik 2010 gezeigt hat – für die Beurteilung von Prüfungsarbeiten Relevanz. Denn gut oder sehr gut bewertete Arbeiten erfüllen sehr häufig das Kriterium eines formal-systematischen Textordnungsmusters. Diese Textmerkmale und Kompetenzen gilt es verlässlich und objektiv zu überprüfen.

2. Die holistische Korrektur

Die klassische Trias von »Inhalt, Aufbau, Sprache« bestimmt nach wie vor die Korrekturpraxis in einigen Bundesländern. Für ein textganzheitliches Verfahren nennt Ulshöfer (1949, S. 19) auf der Grundlage dieser Dreiteilung Bewertungsmaßstäbe für sechs Notenstufen (von »unter ausreichend« bis »ausgezeichnet«). Ein Blick auf diese doch sehr allgemein gehaltenen Angaben zeigt, dass die traditionelle Dreiteilung keine hinreichende Grundlage für die – auch bei holistischem Vorgehen – geforderte Auswertungsobjektivität bietet.

Befriedigend erhält, wer Verständnis für die Sprache zeigt, die gestellte Aufgabe sachgemäß behandelt und im allgemeinen folgerichtig gegliedert darstellt.

Gut erhält, wer keine nennenswerten oder nur wenige Sprach- und Grammatikfehler macht, sich sachlich-klar ausdrückt, das Thema sinnvoll entwickelt und inhaltlich selbständig beantwortet. (Ulshöfer 1949, S. 20)

Die von Ulshöfer genannten Kriterien (Verständnis für die Sprache; sachgemäße Behandlung der Aufgabe; folgerichtige Gliederung; nennenswerte Sprach- und Grammatikfehler bzw. deren Anzahl; sachlich-klarer Ausdruck) erlauben nur eine

1 Unter den Terminus »Arbeitstechniken und Methoden« werden die folgenden Gesichtspunkte gefasst: Methoden der Informationsbeschaffung und -verarbeitung, Erfassungsstrategien, Texterschließungsverfahren sowie die Beherrschung schriftlicher und mündlicher Darstellungsformen (vgl. EPA 2002, S. 7f.).

ungenau Abstufung und gewähren der korrigierenden Lehrkraft keine hinreichende Orientierung. Zudem erhält die einzelne Lehrkraft aufgrund der groben Rasterung zu hohen individuellen Ermessensspielraum, sodass Objektivität nicht gewährleistet ist.

Vor diesem Hintergrund wurde seit den 1970er-Jahren Kritik an der holistischen Aufsatzbewertung formuliert. Sie gipfelt in der Feststellung, dass die Notenvergabe unter willkürlich erscheinenden Gesichtspunkten vollzogen werde (vgl. Hofen 2006, S. 26) und verlangt nach »sachlich eindeutig definierte[n] Kriterien [... sowie] statistisch-methodisch gesicherte[n] Messverfahren« (ebd.). So wurden im Laufe der letzten Jahrzehnte Verfahren entwickelt, die alternativ oder in Ergänzung zur – weiterhin praktizierten – holistischen Korrektur kriteriengeleitete Analysen vorsehen. Ziel solchen Vorgehens ist auch eine Entschärfung der »Form-Inhalt-Dialektik im Schreibprozeß« (Feilke 1988, S. 68f.). Denn die Lehrkräfte kommen so zu einem Urteil, das die einzelnen Textkomponenten auch unabhängig voneinander betrachtet und begutachtet. Natürlich kann eine unzureichende Schreibleistung die Verstehensleistung nur eingeschränkt dokumentieren, aber Lehrkräfte sind angehalten, beide Komponenten getrennt wahrzunehmen und zu beurteilen. Eine defizitäre Schreibleistung bringt nicht notwendig eine defizitäre Verstehensleistung mit sich.² Umgekehrt führt eine überzeugende Darstellung, die sich an den fachmethodischen und fachsprachlichen Anforderungen orientiert, nicht unbedingt zu überzeugenden Verständnisentwürfen. Die kriteriengeleitete Korrektur von Schüleraufsätzen soll diesen Halo-Effekt³ vermeiden und stattdessen nicht nur eine größere Auswertungsobjektivität, sondern auch Transparenz hinsichtlich der Notengebung sicherstellen.

Wie solche Messinstrumente konkret aussehen, soll im Folgenden anhand von zwei Beispielen erläutert werden: einem Korrekturleitfaden, der in der Abiturprüfung in einem großen Bundesland (Nordrhein-Westfalen) eingesetzt wird, und dem mit wissenschaftlichen Verfahren entwickelten Zürcher Textanalyseraster.

3. Die kriteriengeleitete Korrektur

3.1 Messinstrumente zur qualitativen Bewertung der Schreibleistung

Die nordrhein-westfälischen »Anforderungen für die Darstellungsleistung« repräsentieren Messinstrumente, die an bildungsadministrative Vorgaben gebunden sind, während das »Zürcher Textanalyseraster« ein prominentes Beispiel für wissenschaftlich entwickelte Kriterienkataloge darstellt, die nicht primär für den schulischen Gebrauch bestimmt sind.

² Strittig bleibt darüber hinaus, ob Schreib- und Verstehensleistung das gleiche Gewicht zukommen soll.

³ Auf Grundlage der Qualität einer Leistung wird automatisch und häufig unbegründet auf die Qualität einer anderen Leistung geschlossen.

3.1.1 Der Kriterienkatalog zur Korrektur der Abiturarbeiten in Nordrhein-Westfalen

Die von der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) vorgelegten »Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung« (EPA) sind Vorreiter der Bildungsstandards für die Abiturprüfung und bilden die Grundlage für den nordrhein-westfälischen Kriterienkatalog zur Bewertung von Abiturarbeiten. Dieser Katalog stellt eine mit konkreten Hinweisen versehene, für die Lehrkräfte konzipierte und bindende Korrekturanleitung dar.⁴

In Anlehnung an die EPA begutachtet der NRW-Kriterienkatalog sowohl den Inhalt als auch die Darstellungsleistung. Für die inhaltliche Leistung sind insgesamt 72 von 100 Punkten vorgesehen, für die Darstellungsleistung 28. Die Lehrkräfte formulieren folglich kein Worturteil mehr, das auf einem holistisch gewonnenen Eindruck basiert, sondern vergeben je nach Qualität Bewertungseinheiten, deren Summe die Note bestimmt. Die KorrektorInnen müssen textanalytisch vorgehen und alle vorhandenen Kriterien schrittweise auf den Schülertext beziehen. Hinsichtlich der Darstellungsleistung werden sechs Kriterien, die wiederum mit erklärenden Unterpunkten versehen sind, unterschieden. Neben Kriterien, die die Einhaltung der Sprachnormen (Nr. 6) und die allgemeinsprachliche Ausdrucksweise (Nr. 5) betreffen, wird auch die Fähigkeit der SchülerInnen begutachtet, einen schlüssigen und kohärenten Text zu konzipieren (Nr. 1). Unterscheidungen der Textordnungsmuster spielen dabei jedoch keine Rolle. Ein Großteil der zu vergebenden Punkte bezieht sich auf Kriterien, die *fachsprachliche und fachmethodische Anforderungen* formulieren. Dazu gehören eine »schlüssige Verbindung der einzelnen Arbeitsschritte« (Nr. 1), »Trennung von Handlungs- und Metaebene«⁵ (Nr. 2), »begründeter Bezug von beschreibenden, deutenden und wertenden Aussagen« (Nr. 2), »Verwendung von Fachtermini in sinnvollem Zusammenhang« (Nr. 2), »Beachtung der Tempora« (Nr. 2), »korrekte Redewiedergabe (Modalität)« (Nr. 2), »sinnvoller Gebrauch von vollständigen oder gekürzten Zitaten in begründender Funktion« (Nr. 3) und »sachlich distanzierte Schreibweise« (Nr. 4). Spezifisches Merkmal dieser Kriterien ist es, vor allem kognitive Differenzierungs- und Verknüpfungsleistungen im Bereich des Spezifizierens, Generalisierens, Schlussfolgerns zu honorieren.

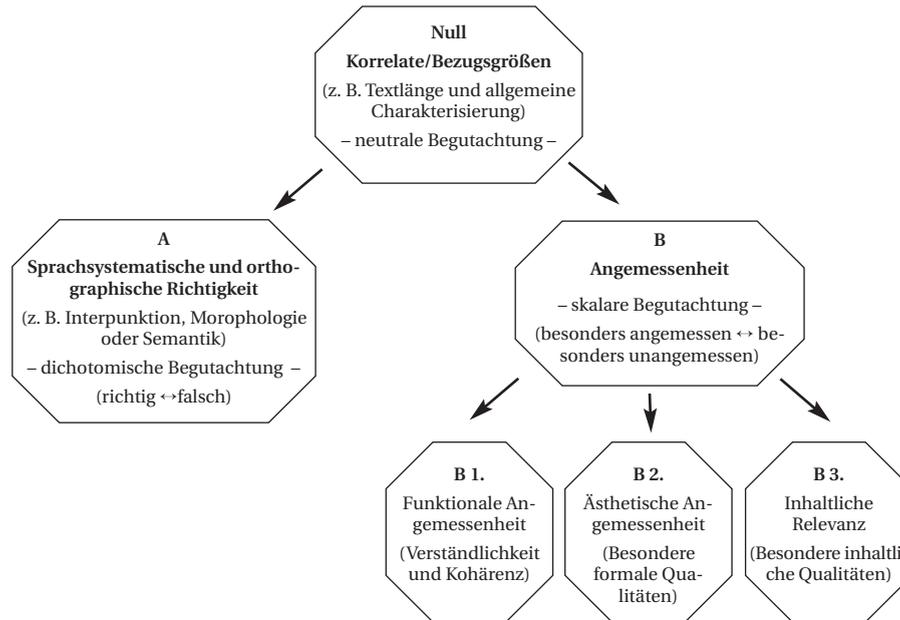
3.1.2 Das Zürcher Textanalyseraster

Das von Hanser, Nussbaumer und Sieber entwickelte Zürcher Textanalyseraster bietet »eine systematische Zusammenstellung von [...] Fragen, in die sich die ganz generelle Frage ›Wie ist der Text?‹ auseinandernehmen lässt« (Nussbaumer/Sieber

⁴ <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/abitur-gost/fach.php?fach=1> (vgl. Anhang, S. 59).

⁵ Gemeint ist die Trennung von inhaltlichen und darstellungsbezogenen Elementen.

Abb. 1: Der Aufbau des Zürcher Textanalyserasters (vgl. Nussbaumer/Sieber 1994, S. 153)



1994, S. 149). Es kann zur Einschätzung von Texten jeder Art genutzt werden und stellt einen unabhängig von bildungsadministrativen Einflüssen entstandenen, wissenschaftlich fundierten Untersuchungsschlüssel dar, der aufgrund seiner Komplexität für den Schulgebrauch noch nicht praktikabel ist.

Das Zürcher Textanalyseraster kann als ein kombiniertes Verfahren verstanden werden, das Schreibleistungen sowohl aufgrund holistischer als auch analytischer Korrektur beurteilt. Dabei bildet die kriteriengeleitete, skalar oder dichotomisch strukturierte Korrektur den Grundstock für die Formulierung eines abschließenden Globalkommentars. Dies schlägt sich auch im Aufbau des Rasters nieder (vgl. Abb. 1). Es existieren drei Grundelemente: Null, A und B. Element Null dient lediglich dazu, allgemeine Textcharakteristika (z. B. Art und Umfang der eingesetzten Sprachmittel oder auch die Textlänge) zu erfassen und diese als Korrelate in Beziehung zu den Untersuchungskriterien aus A und B zu setzen. Demgegenüber stellen die Elemente A und B die Kriterien bereit, die zur qualitativen Einschätzung der Schreibleistung herangezogen werden. Während der A-Teil zur »Erfassung des Grades der Korrektheit eines Textes« (Nussbaumer/Sieber 1994, S. 152) und somit zur Ermittlung aller eigentlichen Fehler dient, erfasst der B-Teil sowohl negative als auch positive Textauffälligkeiten, die »jenseits der blossen grammatisch-sprachsystematischen und graphematischen Richtigkeit« (Nussbaumer/Sieber 1994, S. 152) anzusiedeln sind.

3.2 Vergleich der Messinstrumente

Während beide Messinstrumente die »Angemessenheit der Sprachmittel« in etwa gleichem Maß bei der Beurteilung berücksichtigen, zeigt sich im Hinblick auf den Bereich der »funktionale[n] Angemessenheit« eine Diskrepanz in der Schwerpunktsetzung. Die NRW-Kriterien akzentuieren in erster Linie die mit der Texterschließung verbundenen »fachbezogene[n] Arbeitstechniken und Methoden« (EPA 2002, S. 3). Demgegenüber hebt das Zürcher Textanalyseraster jene Kriterien hervor, die mit der Produktion freier Texte verbunden sind, d. h. von Texten, die nicht auf die Erschließung bereits vorliegender Texte gerichtet sind, sondern die Erzeugung einer »Text-Gesamtidee« (Nussbaumer/Sieber 1994, S. 163) verlangen: Berichte und Erzählungen, Beschreibungen und Schilderungen, explikative und erörternde Texte. Wo das Zürcher Textanalyseraster elaboriert, nämlich im Bereich der »Kohärenz«, des »Grad[s] an Implizitheit/Explizitheit« sowie der »[a]usdrücklichen Rezipientenführung« (ebd., S. 162–165) und der »Erfüllung von Textmusternormen« (ebd., S. 166), ist der NRW-Katalog überaus zurückhaltend und beschränkt sich darauf, ein kohärentes, schlüssiges, stringentes und gedanklich klares Strukturieren des eigenen Textes zu fordern (Nr. 1). Damit ist die Erwartung sowohl einer »gegliederte[n] und angemessen gewichtete[n] Anlage der Arbeit« als auch einer »schlüssige[n] gedankliche[n] Verknüpfung von Sätzen« verbunden. Demgegenüber fokussiert das Zürcher Textanalyseraster die Frage, »ob und wie [der Text] uns als Rezipienten anleitet und uns hilft, uns eine kohärente Textwelt im Kopf aufzubauen« (ebd., S. 162, 166). Kohärenz wird dabei nach drei Aspekten unterteilt: Gesamtidee, Absicht des Textes; Aufbau, Gliederung, Textmakrostruktur; Thematische Entfaltung. Durch die beiden letztgenannten Punkte gewinnen Textordnungsmuster im Sinne Feilkes an Gewicht.

Im NRW-Katalog bleiben nicht nur die »Gesamtidee« und Fragen der Textordnungsmuster unberücksichtigt, sondern auch die Balance zwischen Implizitheit und Explizitheit⁶ sowie – eng damit verbunden – ausdrückliche Rezipientenführung. Bedenkt man, dass viele Prüfungsarbeiten die Grundregel »So implizit wie möglich, so explizit wie nötig« missachten, sodass die Texte häufig entweder redundant oder aber zu sprunghaft formuliert sind (vgl. Nussbaumer/Sieber 1994, S. 164), dann erhält dieses Kriterium große Relevanz und sollte zur Beurteilung herangezogen werden.

Wenn der NRW-Katalog jene Kriterien privilegiert, die auf fachbezogene Arbeitstechniken und Methoden gerichtete sind, dann ist das durchaus berechtigt. Denn die große Verbreitung und Beliebtheit texterschließender Prüfungsarbeiten zieht Korrekturanleitungen nach sich, die diesem Aufgabentyp angemessen sind. Als zentral sollen hier vor allem drei Unterpunkte des Kriteriums Nr. 2 genannt werden, nämlich der »begründete[...] Bezug von beschreibenden, deutenden und werten-

⁶ Ivo u. a. (1983, S. 239) verhandeln diesen zentralen Punkt unter dem Label »Explikation und Abfolge«.

den Aussagen«, die »Trennung von Handlungs- und Metaebene«, die »korrekte Redewiedergabe (Modalität)« sowie »sinnvoller Gebrauch von vollständigen oder gekürzten Zitaten in begründender Funktion« (Nr. 3).

Die Forderung nach einem »begründete[n] Bezug von beschreibenden, deutenden und wertenden Aussagen« erweist sich vor dem Hintergrund der Jenaer Evaluation als »Maximalstandard«, dem nur wenige, sehr gute Prüflinge entsprechen. Wird dieser »begründete Bezug« nicht hergestellt, dann verweist dieses Defizit auch auf Probleme mit der Balance von Implizitheit und Explizitheit. Allein für dieses Kriterium müsste eine breite Bewertungsskala angeboten werden, um auch Ansätze in diese Richtung würdigen zu können.

Eng damit verbunden ist sowohl das Kriterium der »korrekte[n] Redewiedergabe« als auch die plausible Forderung nach »sinnvolle[m] Gebrauch von vollständigen oder gekürzten Zitaten in begründender Funktion« (Nr. 3). Gerade die argumentative Verwendung von Zitaten fällt den Prüflingen schwer, wobei Probleme im Bereich der Verstehensleistung nicht auszuschließen sind. Das Kriterium, bei der Textbeschreibung Handlungs- und Darstellungsebene zu trennen, wird sehr häufig nicht erfüllt, sodass seltsame Formulierungen entstehen (»In Zeile 1 überbringt die Frau ihrem Mann die Nachricht«; »Durch Zeile 18 gibt die Frau ihrem Mann zur Kenntnis«; »Das Räusperrn in Z. 47«). Eine deutlich geringere Herausforderung stellt demgegenüber die »Verwendung von Fachtermini« dar. Der Zusatz »in sinnvollem Zusammenhang« (Nr. 2) formuliert demgegenüber eine deutlich andere Kompetenz, nämlich die Erzeugung sinnvoller Zusammenhänge. Diese Anforderung zeigt eine gewisse Nähe zu den Zürcher Kriterien »Thematische Entfaltung« und »Grad an Implizitheit/Explizitheit«, müsste aber unabhängig von der »Verwendung von Fachtermini« aufgeführt werden.

Beide Messinstrumente erlauben »auch die Wahrnehmung von guten Aspekten« (Hanser 1994, S. 190), sodass keine reine Mängelkorrektur stattfindet. Vor allem das Zürcher Textanalyseraster ermöglicht mit Hilfe der skalaren Einschätzung (sechs Stufen) von dem Prädikat »besonders angemessen« bis hin zu »besonders unangemessen« (Nussbaumer/Sieber 1994, S. 160) eine differenzierte Betrachtung des Untersuchungsgegenstandes. Es ist ein wesentlicher Vorteil des Zürcher Textanalyserasters, dass jede Textauffälligkeit – positiv wie negativ – mithilfe der etablierten Kriterien erfasst werden kann, wobei eine genaue und trennscharfe Zuordnung nicht immer möglich und auch nicht unbedingt erforderlich ist. Bei der Anwendung des nordrhein-westfälischen Kriterienkataloges sollten die Korrektoren – auch wenn es hier nicht explizit ausgewiesen ist – stets die fehlende Distinktivität beachten, um eine doppelte Sanktionierung durch Abzüge von Bewertungseinheiten zu vermeiden.

Generell kann gesagt werden: Was im Zürcher Textanalyseraster an Überspezifikation zu beobachten ist, wird im nordrhein-westfälischen Kriterienkatalog an Explikation vermisst.

4. Empfehlungen für den Unterricht

4.1 Transparenz

Die LernerInnen müssen wissen, an welchen Kriterien ihre Schreibleistung gemessen wird. Entscheidend ist, dass es keineswegs nur um die »Angemessenheit der Sprachmittel« geht, sondern allem voran um heuristische und sprachlich-kognitive Anforderungen, die sich sowohl in den »fachbezogenen Arbeitstechniken und Methoden« (NRW) niederschlagen als auch im Bereich der »Kohärenz«, des »Grad[s] an Implizitheit/Explizitheit« und »ausdrückliche[r] Rezipientenführung« sowie der »Erfüllung von Textmusternormen« (Zürcher Textanalyseraster). Diese jenseits von »richtig und falsch« angesiedelten Kriterien sind für LernerInnen sehr viel schwieriger zu durchschauen als dichotomisch zu beurteilende Normverstöße. Folglich müssen sie den LernerInnen ausführlich und sukzessiv vorgestellt und an Mustertexten exemplifiziert werden (vgl. Björk 2000, S. 36). Die Klausuren in der Sekundarstufe II können bereits mit Hilfe eines ähnlichen Kriterienkatalogs korrigiert werden, wie er im Abitur zum Einsatz kommt. Die KandidatInnen sind dann eher in der Lage, die eigenen Stärken zu kennen, an den eigenen Schwächen zu arbeiten und sich gezielt auf die Anforderungen des Abiturs vorzubereiten.

4.2 Kompetenz

Welche Wissensbestände, Strategien und Techniken führen dazu, diese Kriterien zu erfüllen, also einen »guten« Text zu produzieren? Die Unterscheidung zwischen diesen drei Komponenten ist sinnvoll und hilfreich. Denn ohne fachmethodisches und fachsprachliches Wissen können fachspezifische Schreibleistungen nicht realisiert werden. Ebenso wie diese Wissensbestände sind Schreibtechniken Voraussetzung für kompetentes Schreiben. Techniken sind relativ leicht zu erwerben. In der Regel sind sie kleinschrittig und haben das Ziel, Schreibblockaden abzubauen und den Schreibprozess anzustoßen. Es handelt sich entweder um assoziative Verfahren wie Mindmapping, über dessen Regeln die LernerInnen verfügen sollten, oder um Maximen, deren Befolgung dazu führt, nicht vor dem leeren Blatt zu sitzen. Gängiges Beispiel: »Zuerst die Teile schreiben, die einem leichtfallen.« Schreibstrategien sind demgegenüber eher mit der Orientierung an Textordnungsmustern verwandt, sodass entweder ein systematisches oder ein linear nachvollziehendes Vorgehen gewählt wird. Schreibstrategien müssen habitualisiert werden und das gelingt nur durch

4.3 Training

Erst häufiges und konstantes Üben über lange Zeiträume führt zur in der Abiturprüfung geforderten Schreibkompetenz. Sowohl die praktische Auseinandersetzung mit Textordnungsmustern als auch das Training der »fachbezogenen Arbeitstechniken und Methoden« sollte an Bedeutung gewinnen. Aufgrund der heuristischen und

sprachlich-kognitiven Anforderungen, die mit den zwei vorgestellten Aufgabentypen verbunden sind, genügt ein lineares, rein an der Textvorlage orientiertes Verfahren nicht, um den Ansprüchen gerecht werden zu können. Sensibilität für Textordnungsmuster und deren Unterschiede erwirbt man nur allmählich auf der Basis zahlreicher Anwendungssituationen. Das bedeutet konkret, im Unterricht und für die häusliche Arbeit zahlreiche Situationen zu schaffen, in denen die LernerInnen Mustertexte analysieren (vgl. Björk 2000, S. 36), sie weiterschreiben oder – deren in didaktischer Absicht gesetzte Lücken – komplettieren. Ruhmann hat darauf aufmerksam gemacht, wie schwierig es auch für Studierende ist, die Hauptgedanken eines wissenschaftlichen Textes zu ermitteln und das Ermittelte verständlich zu dokumentieren (vgl. Ruhmann 2000, S. 44). Ruhmann plädiert entschieden für die »pingelige« Arbeit an kleinen Textausschnitten (ebd., S. 47) und für die Konzentration auf den »Übergang vom fremden zum eigenen Text«. Dieser Übergang ist dadurch gekennzeichnet, die Distanz in der Darstellung einer Position auch sprachlich zu markieren (ebd., S. 48). Steets kommt in diesem Zusammenhang zu dem Fazit, dass »im Rahmen einer wissenschaftspropädeutischen Schreibausbildung neu [darüber] nachgedacht werden müsste, [w]ie der Übergang von der Rezeption zur Produktion sinnvoll zu leisten ist« (Steets 2000, S. 420). Das heißt konkret: Entwicklung von Aufgaben, die sich auf Teilprozesse und Teilleistungen beziehen. In diesem Sinn haben sich vor allem das formal und inhaltlich richtige Zitieren sowie die Trennung von Handlungs- und Darstellungsebene als dankbare Gegenstände des Trainings erwiesen. Denn in diesen Bereichen lassen sich durch gezielte Übungen erstaunliche Effekte erzielen.

4.4 Sprachliche Fehler produktiv machen

Auch häufige Fehler in der Darstellung sollten aufgegriffen, kategorisiert und im Unterricht thematisiert werden. Mag laut Lehrplan die sprachliche Ausbildung auch vor Eintritt in die Oberstufe abgeschlossen sein, so finden sich doch Mängel in zahlreichen Schülerarbeiten. Typische Fehler im standardsprachlichen Schreiben sind in den folgenden Bereichen festzustellen: Kasusmarkierung (besonders Genitivmarkierung, aber auch im Zusammenhang mit adjektivischen Attributen), Subjekt-Verb-Kongruenz, Groß- und Kleinschreibung bei nominalisierten Ausdrücken, Getrennt- und Zusammenschreibung, aber vor allem im Gebiet der Kommasetzung. Nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch die LernerInnen sollten mit den Normen und möglichen Varianzen vertraut sein, denn so können diese ihr Wissen selbst anhand von konkreten Übungen festigen.

Neben Trainingseinheiten zur sprachlichen Richtigkeit sollten auch solche existieren, die auf kohärente und leserfreundliche Texte zielen. Dass auf diesem Gebiet Handlungsbedarf besteht, sieht man an den folgenden, häufig in Aufsätzen auftretenden Mängeln: problematische Satzverknüpfungen durch semantisch unpassende Konjunktionen, fehlerhafter Gebrauch von Possessiv- und Demonstrativpronomina, fehlerhafter Gebrauch von deiktischen Ausdrücken, problematische Refereneinführung sowie Mängel bei der Abschnittsverknüpfung und der Binnengliederung.

rung. Abhilfe schaffen beispielsweise theoretische Ausführungen, welche die Funktionsweise und den adäquaten Gebrauch von Pronomina und Konjunktionen erläutern. Im Anschluss daran könnten von den Lehrkräften mit typischen Fehlern versehene Texte ausgegeben und von den SchülerInnen selbst korrigiert und verbessert werden.

5. Fazit

Es reicht nicht aus, die Kriterien zu kennen, an denen Schreibleistung gemessen wird. Um sie zu erfüllen, braucht es vielfältige und zahlreiche Verwendungssituationen. Gleichzeitig muss die zentrale Bedeutung des Überprüfens und Überarbeitens produzierter Texte erkannt und das Umsetzen passender Strategien im Unterricht trainiert werden. Das nimmt vor allem die Lehrkräfte in die Pflicht. Für sie heißt das: anregende Übungsangebote zu machen, deren Nutzung sicherzustellen und die entstandenen Produkte zu lesen und zu kommentieren.

Literatur

- BJÖRK, LENNART (2000): Über Textmuster und Schreibprozesse in der Oberstufe. In: *Deutschunterricht* 1, S. 33–42.
- FEILKE, HELMUTH (1988): Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3, S. 65–81.
- HANSER u. a. (1994): Was sich in geschriebenen Texten zeigt. In: Sieber, Peter (Hg.): *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je. Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt*. Aarau: Sauerländer, S. 187–301.
- HOFEN, NIKOLAUS (2006): Aufsatzbeurteilung und -bewertung. In: Kliewer, Heinz-Jürgen; Pohl, Inge (Hg.): *Lexikon Deutschdidaktik*. Bd. 1: A–L. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 25–29.
- IVO, HUBERT; KÖRNER, AXEL; REUSCHLING, GISELA; WAGNER, PETRA (1983): Aufsätze korrigieren. In: *Diskussion Deutsch* H. 71, S. 234–318.
- NUSSBAUMER, MARKUS; SIEBER, PETER (1994): *Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster*. In: Sieber, Peter (Hg.): *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je. Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt*. Aarau: Sauerländer, S. 141–186.
- RUHMANN, GABRIELA (2000): Keine Angst vor dem ganzen Satz. Zur Schreibförderung am Studienbeginn. In: *Deutschunterricht* 1/2000, S. 43–50.
- STEETS, ANGELIKA (1999): Schreiben in der Oberstufe – Überlegungen zu einer wissenschaftspropädeutischen Schreibausbildung. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, H. 3, S. 398–421.
- STEINMETZ, MICHAEL (2010): *Interpretationsbewertungen zwischen struktureller Qualität und Quantität*. Online: http://www.uni-jena.de/Mitarbeiter_page_155602.html [Zugriff: 10.09.2010].
- ULSHÖFER, ROBERT (1949): Was kann der Aufsatzunterricht beitragen zur Neubesinnung über die Aufgaben der höheren Schule. In: *Der Deutschunterricht*, H. IV, S. 5–44.

Internet

- <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/abitur-gost/fach.php?fach=1> – Anforderungen für die Darstellungsleistung [Zugriff: 28.07.2010].
- http://kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1250957/semhd_HPD_EPA-Endfassung_neu.pdf – Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung im Fach Deutsch [Zugriff: 28.07.2010].

Anhang:**Anforderungen für die Darstellungsleistung***Der Prüfling*

1. strukturiert seinen Text kohärent, schlüssig, stringent und gedanklich klar
 - angemessene Gewichtung der Teilaufgaben in der Durchführung
 - gegliederte und angemessen gewichtete Anlage der Arbeit
 - schlüssige Verbindung der einzelnen Arbeitsschritte
 - schlüssige gedankliche Verknüpfung von Sätzen
2. formuliert unter Beachtung der fachsprachlichen und fachmethodischen Anforderungen
 - Trennung von Handlungs- und Metaebene
 - begründeter Bezug von beschreibenden, deutenden und wertenden Aussagen
 - Verwendung von Fachtermini in sinnvollem Zusammenhang
 - Beachtung der Tempora
 - korrekte Redewiedergabe (Modalität)
3. belegt Aussagen durch angemessenes und korrektes Zitieren
 - sinnvoller Gebrauch von vollständigen oder gekürzten Zitaten in begründender Funktion
4. drückt sich allgemeinsprachlich präzise, stilistisch sicher und begrifflich differenziert aus
 - sachlich distanzierte Schreibweise
 - Schriftsprachlichkeit
 - begrifflich abstrakte Ausdrucksfähigkeit
5. formuliert syntaktisch sicher, variabel und komplex (und zugleich klar)
6. schreibt korrekt unter Berücksichtigung standardsprachlicher Normen oder berücksichtigt standardsprachliche Normen

Der nordrhein-westfälische Kriterienkatalog – Darstellungsleistung

(vgl. <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/abitur-gost/fach.php?fach=1>)

Antonie Hornung

Produktive Textkompetenz im Fächerkanon der Sekundarstufe

Eines der wichtigsten Ziele von Maturitätsschulen ist auch gegenwärtig noch die Kompetenz, in der sogenannten Muttersprache einen textartenadäquaten¹ und korrekten Text zu verfassen. Zahlreiche Reformen einer immer hektischer sich gebärdenden Welt konnten daran nichts ändern, wohl aber haben sich die Bedingungen des Schreibens grundlegend gewandelt. Wenn nun im Folgenden über produktive Textkompetenz im Rahmen der Ausbildung an Höheren Schulen nachgedacht wird, so geschieht dies aus einer Perspektive, die die theoretischen Erkenntnisse der Schreibforschung und der Textlinguistik mit der praktischen Erfahrung im gymnasialen Deutschunterricht (Sekundarstufe I und II) in einer längst plurilingual gewordenen Schule in Einklang zu bringen versucht.

ANTONIE HORNING ist Lehrerin für Deutsch als Muttersprache an verschiedenen Zürcher Gymnasien (1982ff.); 1989–1993 und ab 1996 Hauptlehrerin am Liceo Artistico der Kantonsschule Freudenberg und Lehrbeauftragte für Fachdidaktik Deutsch an der Universität Zürich; Visiting prof. an der Universität Trento, Forschungsprojekte im Bereich Schreiben und DaF; 1998 italienische Habilitation (concorso nazionale); Teilzeitprofessur für Germanistische Linguistik an der Universität Modena e Reggio Emilia. Konzept und Leitung der DaF-Lehrpersonen-Ausbildung; Leitung des interuniversitären nationalen Forschungsprojekts »Lingue di cultura in pericolo? – Il caso del tedesco e dell'italiano nella formazione accademica« (PRIN 2005). Forschungsschwerpunkte: Schreibdidaktik, Spracherwerb, Mehrsprachigkeit, Sprachenpolitik. E-Mail: antonie.hornung@me.com

¹ Die hier gewählte Fachsprache orientiert sich an den terminologischen Vorgaben der funktionalen Pragmatik. Vgl. hierzu Ehlich 2007.

1. Produktive Textkompetenz als Schlüsselkompetenz für MaturandInnen

Schulsysteme legen ihre Anforderungen durch Zielformulierungen und durch mehr oder weniger detailliert ausgearbeitete Lehrpläne fest. Für die Schweizer Maturitätsschulen gilt derzeit die Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK (EDK 2010) über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (Maturitätsanerkennungsreglement, kurz: MAR) vom 16. Januar/15. Februar 1995, die den 26 autonomen Schulsystemen im Land eine gemeinsame Grundlage bietet. Art. 5, Abs. 3 des MAR umreißt in seiner Formulierung der allgemeinen Bildungsziele für höhere Schulen die erwarteten Sprachkompetenzen wie folgt:

Maturandinnen und Maturanden beherrschen eine Landessprache und erwerben sich grundlegende Kenntnisse in anderen nationalen und fremden Sprachen. Sie sind fähig, sich klar, treffend und einfühlsam zu äussern, und lernen, Reichtum und Besonderheit der mit einer Sprache verbundenen Kultur zu erkennen.

In dieser unter gegebenen föderalistischen Voraussetzungen notgedrungen allgemeinen Formulierung ist eine Vision mehrsprachiger und multikultureller Bürgerinnen und Bürger ausgedrückt, die jedoch in der Lage sind, eine der vier Landessprachen höchst elaboriert, also situationsgemäß, textarten- und stilsicher, lexikalisch variantenreich und korrekt zu gebrauchen.

Eine Sprache »beherrschen« verweist allerdings auf eine subjektive Kategorie, die in einer Phase des Rufs nach Standardformulierungen bezüglich des Erreichbaren bei MaturandInnen durchaus mit den Könnensbeschreibungen der C2-Stufe des Europäischen Referenzrahmens abgeglichen werden könnte.² Die C2-Stufe wird in der Regel als annähernd muttersprachliche rezeptive und produktive Kompetenz begriffen, wobei aber die Binsenweisheit außer Acht gelassen wird, dass auch die sogenannte muttersprachliche Kompetenz keineswegs bei allen *native speakers* das gleiche Niveau erreicht. Nicht jedeR deutsche MuttersprachlerIn erfüllt sämtliche produktiven und vielleicht sogar auch rezeptiven Anforderungen der C2-Stufe, und auch MaturandInnen sind Menschen mit individuell unterschiedlichen Neigungen und Könnensprofilen, die ihre Sprachentwicklung am Ende einer 13-jährigen – und erst recht nicht nach einer 12-jährigen – Schulausbildung keineswegs abgeschlossen haben. Auch dies eine Binsenweisheit, die allzu oft in Vergessenheit gerät.

Übernimmt man das linguistische Konzept von den Ausbaugraden einer Sprache, so lässt sich ermesen, woran ein gymnasialer Sprachenunterricht sich zu orientieren hat, wenn er die Lernenden zur »Beherrschung« einer »voll ausgebauten« Sprache, wie es das Deutsche beispielsweise immer noch ist, führen soll:

Eine extensiv und intensiv voll ausgebaute Sprache ist eine solche, die nicht nur in allen für die Kommunikationsgemeinschaft relevanten Gattungen, Textsorten oder Diskurstraditionen im Spannungsfeld zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, zwischen dem Bereich kommuni-

² Man vergleiche diesbezüglich, insbesondere bezüglich der Kompetenz Schreiben die Könnensbeschreibungen für die Niveaustufen C2 (COE o. J.: »Self Assessment Grid«).

kativer Nähe und kommunikativer Distanz vertreten ist, sondern gleichzeitig auch über die für die historisch jeweils gegebenen Kommunikationsziele notwendigen sprachlichen Mittel verfügt, die sie im Laufe ihrer Geschichte entwickelt hat. Für die letzte Ausbauphase einer Sprache ist, nach Kloss, die Präsenz der entsprechenden Sprache in den modernen Medien, die durchgehende Verwendung der Sprache in der Verwaltung und eben auch eine Originalforschung (Kloss) in den modernen Wissenschaften, insbesondere in den Naturwissenschaften und ihren Technologien, kennzeichnend. (Oesterreicher 2004, S. 31)

Was hier in Hinblick auf die Bedeutung der traditionellen europäischen Wissenschaftssprachen definiert wird, um der modischen Englischdominanz entgegenzuwirken, birgt in der Tat ein Konzept für den gymnasialen (Sprachen)unterricht: Der Unterricht sollte die Lernenden in die Lage versetzen, bis zur höchsten Ausbauphase der sogenannten Muttersprache vorzudringen, zumindest sollte er die Voraussetzungen dafür schaffen. D. h. sie sollten die verschiedenen Varietäten (diaphasisch, diastratisch, diatopisch, diachronisch) genauer kennenlernen und die verschiedenen Register des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs kompetent einsetzen lernen.

Für die Schreibdidaktik ergeben sich daraus im Wesentlichen zwei Hauptlinien, deren eine die einer textlinguistisch basierten Textartendidaktik ist; die andere umfasst den Bereich derjenigen fachspezifischen Textmodelle, die außer durch die Fachsprachen auch durch Darstellungsformen charakterisiert sind, die die Grenzen traditioneller, rein sprachlicher Ausdrucksweise längst überschritten haben. Dazu gehören Schaubilder, Tabellen, Diagramme und viele andere Text-Bild-Kombinationen. Sämtliche dieser Textarten des *mode 2* (Kress 2003) sind ebenso wie die Formen des *mode 1*, also die traditionellen, rein schriftlichen Formen von Texten, Bestandteil der Ausbildung der Kompetenz vorwissenschaftlichen Schreibens. Dass dieses vorwissenschaftliche Schreiben in Hinblick auf Studierfähigkeit eine zentrale Größe darstellt, ist bis heute unumstritten. Warum daneben auch die Formen freien Schreibens nicht fehlen dürfen, um die Schlüsselkompetenz Textkompetenz zu erwerben, wurde an anderer Stelle ausgiebig erläutert (vgl. hierzu Hornung 2002 und 2009).

Die Darlegungen im vorliegenden Abschnitt machen eine wichtige Prämisse deutlich: Schreibdidaktik ist immer auch Bestandteil von Sprachendidaktik, woraus folgt, dass Textkompetenz neben einer sprachsystemischen Betrachtung vor allem der Auseinandersetzung mit den kulturell geprägten Eigenarten der Produkte in einer Sprache bedarf. Dass hierzu auch die unterschiedlichen Fachkulturen und ihre Textarten gehören, steht außer Frage. Wenn damit die Eigenschaften der Makro-, Meso- und Mikroebene der in einer bestimmten Sprachkultur jeweils gebräuchlichen Textarten in den Vordergrund der schreibdidaktischen Überlegungen rücken, so wird eine weitere wichtige Prämisse offenkundig: Textkompetenz ist nicht nur eine Aufgabe des muttersprachlichen oder des Fremdsprachenunterrichts; sie gehört vielmehr ins Portfolio sämtlicher an der Schule unterrichteten Fächer.

2. Prozess und Produkt

Auch wenn die Schreibforschung den Prozesscharakter beim Schreiben modelliert, hat sie doch ein bestimmtes Produkt, nämlich den Text, im Visier (Flower/Hayes

1977, 1980) Gleiches gilt für die Schreibdidaktik an Höheren Schulen, wiewohl dem Prozess und den unterschiedlichen Dimensionen des Schreibens im Unterricht eine gewichtige Rolle zukommt.

2.1 Dimensionen des Schreibens

Nach Otto Ludwig (Ludwig 1995a, b) sind an jedem Akt des Schreibens die vier folgenden Dimensionen beteiligt: die *operative*, die *semiotische*, die *linguistische* und die *integrative* Dimension. Ich werde diese vier Dimensionen hier kurz erläutern, da sie in meinem schreibdidaktischen Modell zentrale Bedeutung haben.

Die *operative* Dimension des Schreibens: Wenn wir schreiben, agieren wir mit einer oder mit beiden Händen, indem wir mittels eines Schreibstifts oder mittels Tasten Zeichen auf irgendeinem Speichermedium hinterlassen. Die Tatsache, dass wir Zeichen produzieren, wird von Otto Ludwig als *semiotische* Dimension bezeichnet. Diese Zeichen sind aber beim Schreiben immer auch Bestandteil einer Sprache, was die *linguistische* Dimension des Schreibens erklärt. Für Otto Ludwig sind die drei eben genannten Dimensionen Formen *nicht-integrierten* Schreibens, eines Schreibens also, bei dem mit der Produktion von sprachlichen Zeichen nichts anderes bezweckt wird, als eben diese Produktion sprachlicher Zeichen in einer bestimmten Sprache. *Integriertes Schreiben* hingegen bezeichnet die Produktion sprachlicher Zeichen in Hinblick auf einen kommunikativen Zweck, d. h. zum Beispiel das Aufschreiben von Notizen oder eben die Produktion eines Texts.

Betrachten wir schulische Schreib- und Sprachlernprozesse genauer, so erkennen wir die Bedeutung dieser Dimensionen für das Verständnis der Schwierigkeiten, die Kinder während ihres Alphabetisierungsprozesses zu bewältigen haben. Da das Hauptziel schulischer Schreibdidaktik jedoch die Fähigkeit Texte zu verfassen ist, wird aber auch deutlich, dass Otto Ludwigs Konzept des *integrierten Schreibens* einer weiteren Differenzierung bedarf, nämlich der Unterscheidung zwischen Schreibprozessen, die nicht unmittelbar der Textproduktion dienen, und solchen, die in Prozesse der Textproduktion integriert sind (vgl. hierzu das Schaubild »Die Vernetzung der Schlüsselkompetenzen« in Hornung 2002, S. 299). D. h. wenn wir Notizen machen, wenn wir beispielsweise während des Unterrichts aufschreiben, was wir hören, ist das im Sinne Otto Ludwigs *integriertes Schreiben*, denn wir produzieren – beim Notieren machen wir das in der Regel von Hand – mit einem Speichermedium die Zeichen einer bestimmten Sprache, die uns dazu dienen, den gehörten Gedankengang im Nachhinein, wenn wir unsere Notizen ein weiteres Mal lesen, rekonstruieren zu können. Notieren hat also eindeutig eine Funktion, die über die des reinen sprachlichen Zeichenproduzierens hinaus geht, dient aber in der Regel nicht irgendeiner Textproduktion.

Ähnliches gilt für das Exzerpieren, wenn wir wesentliche Gedanken aus einem Text, den wir lesen, herausschreiben. Auch dieses Schreiben dient nicht primär der Textproduktion, hat aber wie das Notieren auch für die Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens eine wichtige Funktion: Wir halten durch Notizen und Exzerpte das vorhandene fachliche Wissen fest, um es im Kontext einer eigenen Fragestellung in

einem Text, d. h. in einer Seminararbeit, Studienarbeit oder Abschlussarbeit usw. neu zu kombinieren.³

2.2 Texte und ihre (fach)kulturspezifische Prägung

Wilhelm von Humboldt wird in jüngerer Zeit immer dann zitiert, wenn es um die Frage der Interdependenz von sprachlicher Potenz und gedanklicher Gestalt geht:

Durch die gegenseitige Abhängigkeit des Gedankens, und des Wortes von einander leuchtet es klar ein, dass die Sprachen nicht eigentlich Mittel sind, die schon erkannte Wahrheit darzustellen, sondern weit mehr, die vorher unerkannte zu entdecken. Ihre Verschiedenheit ist nicht eine von Schällen und Zeichen, sondern eine Verschiedenheit der Weltansichten selbst. (Humboldt 1820, S. 27 f.)

Diese Interdependenz von Sprache und dem durch sie und in ihr Ausgedrückten setzt sich auf textueller Ebene fort (vgl. hierzu Heller 2008). Textarten entwickeln sich im kommunikativen Kontext ihres Gebrauchs und ihrer Funktion. Das zeigt sich deutlich an den Veränderungen naturwissenschaftlicher Texte seit dem 19. Jahrhundert, die unter dem Einfluss der Wissenschaftsdynamik zunehmend formelhafter werden und in denen gegenwärtig jeder narrative Aspekt verpönt ist (vgl. hierzu Ziswiler 2010). Die offensive Durchsetzung der Wissenschaftssprache Englisch leistet ein Übriges. »Abstracts« wie auch die Textart »Forschungsprojekt« werden heute in Europa in allen Wissenschaften auf Englisch und nach angloamerikanischem Textstrukturmodell verlangt. Weshalb also sollen europäische GymnasialistInnen traditionelle (Fach)textarten in ihrer Landessprache überhaupt noch kennenlernen und einüben? Reicht es nicht, und wäre es nicht überhaupt sinnvoller, die einschlägigen Textarten direkt auf Englisch verstehen und produzieren zu lernen? Diese Fragen sind in Hinblick auf den professionellen Erfolg unserer europäischen Jugend heikel und keinesfalls irrelevant. Dass utilitaristisch denkende Bildungsökonominnen und opportunistische Funktionäre in den entsprechenden Institutionen bevorzugt der Förderung des Englischen auf allen Schulstufen und insbesondere bei Immersionsmodellen huldigen, ist keine Überraschung. Für die Lehrpersonen der Erstsprache, die ihre Schützlinge trotz aller Veränderung dazu bringen wollen und sollen, dass diese ihre Mutter- bzw. ihre Zweitsprache »beherrschen«, ergibt sich aber aus dem mit der Globalisierung begründeten Status quo durchaus Konfliktpotential. Der Ruf nach Standards ist nur eine weitere, autoritär infizierte, hilflose Geste nach einer bereits verlorenen Schlacht. Denn Standards werden den enormen Mangel an Input, der sich aus dem gesellschaftlich opportunistisch gewordenen Sprachgebrauch, der Reduktion der Schulzeit und einem früh angesetzten Verzicht

³ Die didaktische Umsetzung der Vernetzung von nicht in eine Textproduktion integrierten Formen des Schreibens mit denen der Textproduktion wurde in Hornung 2002 anhand von verschiedenen Beispielen für die Organisation von Schreibprozessen im gymnasialen Deutschunterricht ausführlich dargelegt.

auf die Auseinandersetzung mit den traditionellen, wissenschaftlich begründeten Fachsprachen des Deutschen im Fachunterricht ergibt, nicht ersetzen können. Das Dilemma scheint unlösbar, denn Mehrsprachigkeit ist die Forderung der Zeit, das Beherrschen einer voll ausgebauten Sprache im Sinne Oesterreichers bedarf der Kenntnis aller ihrer Gebrauchsformen; Sprache steht, wie von Wilhelm von Humboldt herausgearbeitet und von vielen Forschenden bestätigt – man denke nur an Wygotsky (1986) –, in engster Interdependenz mit dem Gedanken, und in unseren Gehirnen findet ein beständiger Wettstreit zwischen unseren zahlreichen Sprachen statt (Hernandez/Li/MacWhinney 2005).

3. Plädoyer für ein interdisziplinäres Schreibcurriculum

»Tempora mutantur et nos in iis« – haben wir im Lateinunterricht, aus der Geschichte und aus dem Leben gelernt. Auch sogenannte Weltsprachen verlieren mit der Abnahme der Strahlkraft der Kultur, in der sie sich entwickelt und die sie beeinflusst haben, ihre Dominanz. Latein ist ein gutes Beispiel dafür. Es gibt also keinen Grund zu Resignation, im Gegenteil. Die sprachlich-kulturelle Vielfalt Europas ist ein Reichtum, auf den wir nicht verzichten dürfen; sie ist eine Herausforderung, der wir uns stellen müssen, ohne uns dem Mainstream-Diktat der Lingua franca-Fraktion zu ergeben. Hoch entwickelte Mehrsprachigkeit, d. h. neben ausdifferenzierten Kompetenzen in der Erst- bzw. Zweitsprache ein vernünftiges Englischniveau und möglichst gute Kompetenzen in zwei weiteren Sprachen, die nicht unbedingt zu den verbreitetsten zählen müssen, sollte ein wichtiges Ziel gymnasialer Bildung bleiben. Damit gewinnt, unabhängig von Immersions- oder CLIL-Projekten, die Feststellung vieler Lehrpläne, dass alle Lehrpersonen auch Sprachlehrpersonen sind, zunehmend an Bedeutung. Fachlehrpersonen sind aufgefordert, ebenso sensibel auf den eigenen mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch zu achten, wie sie dies von ihren Lernenden erwarten. Und mehr. Sie sollen ihren Fachwortschatz und die damit verbundene Wissenschaftssprache reflektieren und die in ihren Fächern üblichen Textarten erklären. (vgl. hierzu auch Hornung 2007) Aus dieser Forderung ergeben sich auch für die Ausbildung der Lehrpersonen aller Fächer neue Ansatzpunkte, und an der Schule rücken Schreibprozesse bzw. das Verfassen von Texten der angemessenen Art in den verschiedenen Fächern wieder mehr in den Blickpunkt didaktischen Interesses.

Im Folgenden stelle ich einen Entwurf (Tab. 1) für ein interdisziplinäres Schreibcurriculum vor, der auf der Basis der Fachlehrpläne des Liceo Artistico di Zurigo (www.liceo.ch) entwickelt wurde. Formen des nicht in eine Textproduktion integrierten Schreibens wurden hier integriert, um darauf aufmerksam zu machen, dass auch diese Formen des Schreibens im Rahmen der Förderung der Sprach- und Schreibentwicklung eine wichtige Rolle spielen.⁴

⁴ Ein speziell für den Unterricht in Deutsch als Mutter- und Zweitsprache ausgearbeitetes Schreibcurriculum findet sich in Hornung 2009b, S. 133f.

Tab. 1: Entwurf eines interdisziplinären Schreibcurriculums

Schuljahr	jeweils zu vertiefende Schreibkompetenz	Sprachen L1 = Mutter-/ Zweitsprache L2, 3, ... = Fremdsprachen	Kunsthächer BG = Bildnerisches Gestalten Mu = Musik	
7	<i>notieren, exzerpieren</i> (d. h. Wesentliches vom Unwesentlichen unterscheiden lernen), <i>erzählen</i>	L1: Notizen machen, ein Ereignis, aus der Phantasie, eine Lektüre (nach)erzählen; ein Lerntagebuch führen;	L2, 3, ...: Wortschatz aus Texten exzerpieren; Texte nacherzählen;	BG: Bildgeschichten erfinden; Erzählungen illustrieren; Mu: zu Musik eine Geschichte erfinden (vgl. »Peter und der Wolf«);
8	<i>berichten, beschreiben</i>	L1: Personen, Gegenstände und Vorgänge beschreiben;	L2, 3, ...: über Ereignisse berichten; Nachrichten verfassen;	BG: schriftliche Dialoge mit Bildern führen; Bilder beschreiben; Mu: Künstlerpersönlichkeiten beschreiben;
9	<i>berichten, beschreiben, zusammenfassen und kommentieren</i>	L1: lit. und nicht-literarische Texte zusammenfassen; Film-/Theaterkritik; Buchrezension schreiben;	L2, 3, ...: Texte zusammenfassen; Texte bewerten;	BG: Künstler vorstellen (Biographie, Werk, Zuordnung etc.); Mu: eine Komposition beschreiben;
10	<i>beobachten und beschreiben</i> <i>Sachverhalte darstellen und erläutern</i> <i>Texte, Grafiken und Tabellen interpretieren</i>	L1: Reportagen verfassen (recherchieren, Interviews durchführen);	L2, 3, ...: Pro- und Kontradiskussionen führen;	BG und Mu: Kunstwerke vergleichen;
11	<i>Texte analysieren, bewerten und Urteile begründen</i>	L1: literarische und nicht-literarische Texte analysieren, bewerten, begründen; Texte zur Literatur- und Sprachgeschichte exzerpieren und zusammenfassen;	L2, 3, ...: Primär- und Sekundärtexte analysieren, bewerten, begründen;	BG und Mu: Kunsttheorien darstellen und diskutieren;
12/13	<i>Thesen formulieren und argumentieren</i>	L1: Thesen zu literaturgeschichtsbezogenen und zu aktuellen Fragestellungen formulieren und sie zu verifizieren bzw. zu falsifizieren versuchen;	L2, 3, ...: Texte zu aktuellen Fragestellungen verfassen;	BG und Mu: kunstgeschichtliche Fragestellungen erläutern; Thesen zur Kunstszene, Kunstentwicklung aufstellen;

human- und naturwissenschaftliche Fächer Ge = Geschichte / WiR = Wirtschaft und Recht / Gg = Geographie Bio = Biologie / Phy = Physik / Che = Chemie	Mathematik	Sport
Ge: Notizen machen; historische Ereignisse nacherzählen; Gg: Notizen machen; von Reisen erzählen;	M: korrekt mitschreiben und übersichtlich darstellen; Aufgaben erfinden;	S: von Spielen erzählen;
Ge: durch Exzerpieren von Quellentexten Informationen gewichten lernen; einen Quellentext umschreiben; historische Persönlichkeiten beschreiben; Gg: über Ereignisse in verschiedenen Weltgegenden berichten; Situationen in verschiedenen Ländern beschreiben;	M: eine Aufgabe beschreiben, eine Aufgabe verfassen;	S: von einem Wettkampf berichten; Spielabläufe und Spielregeln beschreiben;
Ge: Quellen zusammenfassen und miteinander vergleichen; Gg: Karten lesen und die Ergebnisse formulieren; Wettersvorhersagen miteinander vergleichen; Phy: Vorgänge beobachten und beschreiben;	M: Formeln in Text umwandeln;	S: zum Verlauf von Spielen Stellung nehmen;
Ge: frühere Alltagssituationen beschreiben und vergleichen; Standesunterschiede bezüglich ihrer Konsequenz für die Einzelnen diskutieren; Gg: Statistiken interpretieren; ein Problem aus Wirtschaft, Soziologie oder Umwelt darstellen und dazu Stellung nehmen; Bio: Bauformen des Lebendigen (Zelle) beschreiben; Verhaltensweisen von Lebewesen beschreiben und miteinander vergleichen; Phy: Experimente durchführen und beschreiben; Resultate interpretieren;	M: Regeln auf verschiedene Arten versprachlichen; (z. B. Eintrag in M-Buch)	S: Übungen detailliert beschreiben;
Ge: Zusammenhänge (industrielle Revolution und soziale Frage) darstellen, beurteilen und die Urteile begründen; WiR: Probleme im Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Entwicklung und mögliche Lösungen erörtern; Bio: Texte zur Evolutionsbiologie analysieren und kommentieren und unterschiedliche Positionen miteinander vergleichen; Phy/Che: Experimente durchführen und beschreiben; einen wissenschaftlichen Bericht verfassen;	M: mathematische Probleme analysieren; Lösungsvorschläge begründen;	S: den Zusammenhang von körperlicher Leistungsfähigkeit und Gesundheit diskutieren;
Ge: aktuelle Entwicklungen beurteilen und die Urteile begründen; Bio: wiss. Texte exzerpieren und zusammenfassen; Phy: Thesen formulieren und begründen; Che: Verlauf chemischer Reaktionen diskutieren; sich mit Medienberichten zu naturwissenschaftlichen Themen auseinandersetzen;		

Der hier vorgelegte Entwurf ist auf die fachlichen Anforderungen eines Kunstgymnasiums mit zweisprachiger Matur zugeschnitten. Er kann und soll aber auch als Anregung verstanden werden, ihn für Schulen mit anderem Schwerpunkt weiterzuentwickeln. Fachlehrpersonen, die sich tagtäglich mit der schulischen Praxis auseinandersetzen haben, mag der Vorschlag eines interdisziplinären Schreibcurriculums als Utopie erscheinen. Und doch, so scheint es mir aufgrund meiner Erfahrungen mit dem Deutschunterricht an Gymnasien, dürfte kein Weg daran vorbeiführen, dass alle Fächer ihren schreibdidaktischen Beitrag leisten, wenn wir am Ziel einer hoch entwickelten Textproduktionskompetenz von Maturandinnen und Maturanden nicht rütteln wollen.

Literatur

- BAURMANN, JÜRGEN; WEINGARTEN, RÜDIGER (Hg., 1995): *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- COE (COUNCIL OF EUROPE) (o.J.): http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio?L=E&M=/main_pages/levels.html [Zugriff: 13.8.2010].
- BEHRENS, HEIKE (2006): The input-output relationship in first language acquisition. In: *Language and Cognitive Processes*, 21, S. 2–24.
- BOLLA, ELISABETH; DRUMBL, HANS (2009): *Sprachen, Kulturen, Grenzen. Teilhabe an der Sprachgemeinschaft – ein Schlüssel zur Zweitsprache*. Meran: Edizioni Alpha Beta.
- EHLICH, KONRAD (2003): Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin-New York: de Gruyter, S. 13–28.
- FLOWER, LINDA S.; HAYES, JOHN R. (1977): Problem-solving strategies an the writing process. In: *College English*, 39, S. 449–461.
- DIES. (1980): The dynamic of composing: Making plans and juggling constraints. In: Gregg, Lee W.; Steinberg, Eric R. (Hg.): *Cognitive processes in writing. An interdisciplinary approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 31–50.
- HANDWERKER, BRIGITTE (2009): »Sprachunterricht als Instruktion zur Inputverarbeitung«. In: *LiLi* 153 (»Worauf kann sich der Sprachunterricht stützen?«), S. 96–111.
- EDK/SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN (2010): *Gymnasiale Maturität. Reglemente und aktuelle Hinweise*: Online: <http://www.edk.ch/dyn/13723.php> [Zugriff: 12.8.2010].
- EHLICH, KONRAD (Hg., 1996): *Kindliche Sprachentwicklung. Konzepte und Empirie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- DERS. (2007): *Sprache und sprachliches Handeln*. 3 Bde. Berlin-New York: de Gruyter (XIX, 1.688 S.).
- HELLER, DOROTHEE (Hg., 2008): *Formulierungsmuster in deutscher und italienischer Fachkommunikation. Intra- und interlinguale Perspektiven*. Bern: Peter Lang.
- Hernandez, Arturo; Li, Ping; MacWhinney, Brian (2005): The emergence of competing modules in bilingualism. In: *Trends in Cognitive Sciences*, 9/5, S. 220–225.
- HORNUNG, ANTONIE (1997): Führen alle Wege nach Rom? Über kulturspezifische Vermittlungsformen von Schreibprozessen. In: Adamzik, Kirsten; Antos, Gerd; Jakobs, Eva-Maria (Hg.): *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben*. Frankfurt/M.: Lang, S. 71–99. Online: http://www.prowitec.rwth-aachen.de/p.../band-pdf/.../band3_hornung.pdf [Zugriff: 12.8.2010].
- DIES. (2002): *Zur eigenen Sprache finden. Modell einer plurilingualen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik, 234).
- Dies. (2007): Rezeptive und produktive Textkompetenz als interdisziplinäre Aufgabe. In: Redder, Angelika (Hg.): *Diskurse und Texte. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, S. 411–424.

- DIES. (2009a): Probleme fremdsprachlicher Schreibpraxis im Fokus neuerer Spracherwerbsforschung. In: Loescher, Jens (Hg.): *Writing as a cognitive tool. GFL* 2–3, S. 128–147 (www.gfl-journal.de).
- DIES. (2009b): Schreibdidaktik im DaF-Unterricht«. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen und Textkompetenz*. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, S. 128–152.
- HUMBOLDT, WILHELM VON (1820): Über das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung. In: TRABANT, JÜRGEN (Hg., 2002): *Wilhelm von Humboldt. Über die Sprache*. Tübingen-Basel: Francke, S. 11–32.
- HSGYM (Hochschule und Gymnasium) – Universität Zürich, ETH Zürich, Schulleiterkonferenz des Kantons Zürich SLK, Lehrpersonenkonferenz der Mittelschulen des Kantons Zürich LKM (Hg., 2008): *Hochschulreife und Studierfähigkeit*. Zürich. Online: <http://www.educ.ethz.ch/hsgym> [Zugriff: 14.8.2010].
- KLANN-DELIUS, GISELA (1999): *Spracherwerb*. Stuttgart-Weimar: Metzler.
- KRESS, GUNTHER (2003): *Literacy in the New Media Age*. London, Routledge.
- LUDWIG, OTTO (1995): Integriertes und nicht-integriertes Schreiben. Zu einer Theorie des Schreibens. Eine Skizze. In: Baurmann, Jürgen; Weingarten, Rüdiger: *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 273–287.
- OESTERREICHER, WULF (2004): Mehrsprachigkeit als Bedingung geisteswissenschaftlicher Produktivität und die Aufgabe einer Hierarchisierung der europäischen Sprachen. In: *PHiN* 30, S. 29–46. Online: <http://web.fu-berlin.de/phn/phn30/p30t3.htm> [Zugriff: 12.8.2010].
- PORTMANN, PAUL R. (1991): *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.
- PORTMANN, PAUL R. (in Vorb.): Mesoebene. ein textlinguistisch basierter Beitrag zum fremdsprachlichen Schreiben. In: Knorr, Dagmar; Nardi, Antonella (Hg., 2011): *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt/M. u. a.: Lang (= Reihe Deutsche Sprachwissenschaft international).
- SIEBER, PETER (1998): *Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik, 191).
- WYGOTSKI, LEW SEMJONOWITSCH (1934; dt. 1969; 1986): *Denken und Sprechen. Aus dem Russischen von Gerhard Sewekow, eingeleitet von Thomas Luckmann*. Frankfurt/M.: Fischer.
- ZISWILER, VINCENT (2010): Erzählen in den biologischen Wissenschaften einst und jetzt. In: Engler, Balz (Hg.): *Erzählen in den Wissenschaften: Positionen, Probleme, Perspektiven*. Fribourg: Academic Press, S. 65–82.

Hermann Wilhelmer

Zurück in die Zukunft

Von der »Fach(bereichs)arbeit« über die »Fachspezifische Themenstellung« zur »Diplomarbeit« an humanberuflichen Schulen – ein Unterrichtsmodell

1. Ausgangslage

Seit 21. April 2010 liegt den österreichischen »Berufsbildenden Höheren Schulen« (BHS, 9. bis 13. Schulstufe) das Reformpapier »*Kompetenzbasierte, teilstandardisierte Reife- und Diplomprüfung*« als Entwurf für eine geplante Gesetzesnovelle des Unterrichtsministeriums vor. Darin wird für die Humanberuflichen Schulen, zu denen die WIMO als »Höhere Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe und Modeschule Klagenfurt« gehört, eine »Diplomarbeit« im Rahmen der Reife- und Diplomprüfung¹ ab dem Schuljahr 2014/15 festgeschrieben. Dass der Begriff »Diplomarbeit«, der bislang eine solide, wissenschaftliche Abschlussarbeit an der Universität bezeichnete, zu einer weiteren Begriffsdiffusion beiträgt – wir finden derzeit in diversen Verordnungen und »Handreichungen« der Schulaufsicht die Begriffe »Facharbeit« oder »Fachbereichsarbeit«, »Projektarbeit«, »Fachspezifische Themenstellung«, »Vorwissenschaftliche Arbeit« oder »Matura-Arbeit« (Schulssprache) – sei nur am Rande erwähnt.

Der ministerielle Entwurf versteht unter »Diplomarbeit« derzeit eine umfangreiche, schriftliche Arbeit der KandidatInnen, die mit berufspraktischer Aufgabenstellung im Team erstellt und im Rahmen der mündlichen Reifeprüfung präsentiert

HERMANN WILHELMER ist Beratungslehrer und Lehrer für Deutsch, Englisch und Psychologie an der HLW und Modeschule Klagenfurt; er ist auch als Klinischer Psychologe und Gesundheitspsychologe, Psychotherapeut (Psychodrama) und Supervisor tätig.
E-Mail: hermann.wilhelmer@gmail.com

¹ Der Begriff »Reife- und Diplomprüfung« ist an den BHS in Österreich die offizielle Bezeichnung für »Matura« oder »Abitur«. Offizielle Infos zur neuen österreichischen Reifeprüfung und Diplomarbeit vgl. <http://www.bmukk.gv.at>.

wird. Es wird davon ausgegangen, dass eine (Vor)Wissenschaftlichkeit dieser Arbeit als Qualitätsmerkmal und Vorbereitung für ein Studium Standard sein sollte und sein wird. Daher stellt sich die Frage, wie wir als LehrerInnen unsere SchülerInnen im Deutschunterricht auf die Herausforderung »Diplomarbeit« vorbereiten können. Es stellt sich weiters die Frage, wie wir im Sinne der Qualitätsentwicklung KollegInnen unterschiedlicher Fächer an der Schule, die in ihrer schulischen Praxis kein Naheverhältnis zu wissenschaftlichem Arbeiten, insbesondere dem Verfassen wissenschaftsförmiger Texte, haben, trainieren und auf ihre Betreuungsaufgaben vorbereiten können.

Gemeinsam mit Jürgen Struger vom »Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik« der Universität Klagenfurt hat die ARGE-Deutsch² an der WIMO in zweijähriger Entwicklungs- und Erprobungsarbeit eine vorläufige Struktur und Arbeitsweise gefunden, die unseres Erachtens einen Fortschritt in der Vorbereitung unserer SchülerInnen auf die »Diplomarbeit«³ darstellt. Dieses Phasenmodell soll nun skizziert werden.

2. Das Phasenmodell an der WIMO

2.1 Die Vorbereitung

Die Vorbereitung der SchülerInnen auf die Herausforderung »Fach(bereichs)arbeit« (FBA), zukünftig »Diplomarbeit«, beginnt im Deutschunterricht ab dem ersten Jahrgang (9. Schulstufe) mit klaren Vereinbarungen der DeutschlehrerInnen über Bildungsstandards und transparente Leistungsbeurteilung, die für unsere SchülerInnen und deren Eltern auf der Schulhomepage (www.diewimo.at) nachvollziehbar sind. Eine besondere Herausforderung für unsere SchülerInnen sind im ersten Jahrgang die Themen *Textverständnis*, *Textanalyse* und *Textproduktion* von Sachtexten. Wir beginnen bereits auf dieser Stufe mit der Hinführung zu einfachen Formen des Zitierens und der Quellennachweise. Die (Un)Kultur des Kopierens von Texten aus dem Internet für schriftliche Arbeiten oder als Unterlage von Präsentationen ist eine besondere Herausforderung und Chance für LehrerInnen und SchülerInnen, denn hier eröffnet sich uns die Möglichkeit, an der Bewertung und sinnvollen Verwendung von Internetquellen zu arbeiten. Es werden Inhaltsangaben, Zusammenfassungen, Textrezensionen und erste Zitierschritte geübt. Auch das Gegenüberstellen unterschiedlicher Zugänge zu einem Text beginnt auf dieser Stufe, wobei uns die Erarbeitung einer eigenen, qualifizierten Position wichtig ist. In allen Jahrgängen sind die Textualitätskriterien *Kohäsion*, *Kohärenz*, *Akzeptabilität* (besonders in Wort-

2 ARGE-Deutsch: Arbeitsgemeinschaft der DeutschlehrerInnen an der WIMO unter meiner Leitung.

3 Seit 1986 werden an der WIMO von mir (Vor)Wissenschaftliche Arbeiten (VWA) als Fach(bereichs)arbeiten (FBA) betreut. Die Begriffe »Fachspezifische Themenstellung« und »Diplomarbeit« sind neuere Kreationen der Schulaufsicht (vgl. Wilhelmer 2005). FBA und Diplomarbeit werden hier synonym verwendet.

schatz, Stil und der argumentativen Angemessenheit) und, ab dem vierten Jahrgang, die *Intertextualität* ständige Begleiter bei schriftlichen Hausübungen, Schularbeiten und schließlich bei der Facharbeit (Diplomarbeit).

Mit dem vierten Jahrgang (12. Schulstufe) beginnen die beiden »heißen« Vorbereitungsphasen für die Diplomarbeit, die in unterschiedlichen, miteinander vernetzten Arbeitszusammenhängen ablaufen.

2.2 Phase 1: Warming-up (Erstes Semester)

2.2.1 Einzelarbeit und Gruppenarbeit der SchülerInnen

Unsere SchülerInnen beginnen erst Anfang Oktober mit dem vierten Jahrgang, weil sie in den Sommerferien ein zwölfwöchiges Pflichtpraktikum im In- und Ausland absolvieren müssen. Sie erhalten sofort den Auftrag, einen mindestens zehneitigen *Praktikumsbericht* (einschließlich Bildmaterial, Statistiken, Landeskundliches etc.) zu erstellen. Dazu muss bis Mitte Oktober eine Disposition mit dem Thema der Arbeit der Deutschlehrerin digital (per Mail oder Moodle) abgegeben werden. Zu Beginn dieser Arbeitsphase werden in der Klasse Dreiergruppen als Feedbackgruppen gebildet. Jede Schülerin wird also zwei weitere Arbeiten lesen und schriftliche Rückmeldungen geben, die auch die Deutschlehrerin digital erhält. Nach Erstellung einer Beta-Version der Arbeit holt sich die Verfasserin schriftliche und mündliche Rückmeldungen (einschließlich Korrekturvorschläge) in ihrer Dreiergruppe ab. Erst nach der Einarbeitung der Rückmeldungen stellt die Verfasserin den Praktikumsbericht fertig. Die Arbeit wird digital zu einem festgelegten Termin in der zweiten Novemberhälfte abgegeben. Die SchülerInnen wissen, dass ihre Texte das DOCOLOC Plagiatsprüfsystem bestehen müssen. Es ist ihnen klar, dass der Praxisbericht und die schriftlichen Feedbacks wichtige Bestandteile einer positiven Mitarbeit im ersten Semester sind.

2.2.2 Textanalyse und Feedback

Im Rahmen eines wissenschaftlichen Projektes⁴ während der Schuljahre 2008 bis 2010 führte Jürgen Struger linguistische Analysen an den Schülertexten durch. Danach gab er den SchülerInnen konkrete Rückmeldungen an der Schule in den jeweiligen Klassen. SchülerInnen und LehrerInnen bekamen von ihm Daten und Hinweise, an welchen sprachlichen und/oder strukturellen Themen im Unterricht weitergearbeitet werden könnte. Auch die Lehrerin stellte den SchülerInnen ihr Feedback zur Verfügung und vermerkte die geleistete Arbeit für alle transparent als Mitarbeitskontrolle. Ab dem Schuljahr 2010/11 wird diese Feedback-Phase von den DeutschlehrerInnen alleine abgedeckt.

⁴ Vgl. Struger 2010 und besonders seinen Beitrag »Von den Sachen zu Texten – und zu den Sachen zurück. Schreiben von Sachtexten in der Sekundarstufe II« in diesem Heft.

2.2.3 Einführung ins (vor)wissenschaftliche Arbeiten

Im nächsten Arbeitsschritt gaben Jürgen Struger gemeinsam mit der Deutschlehrerin der jeweiligen Klasse eine erste kompakte Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten anhand des WIMO-Projektpapiers »Diplomarbeit (fachspezifische Themenstellung) – Leitfaden (für das wissenschaftliche Arbeiten)«.⁵ Dieser Leitfaden für unsere SchülerInnen wird von mir jedes Jahr überarbeitet. Für die Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten an der WIMO sind ab 2010/11 die DeutschlehrerInnen alleine verantwortlich.

2.2.4 Schulinterne LehrerInnenfortbildung

Weiters organisierte die ARGE-Deutsch eine schulinterne LehrerInnenfortbildung pro Schuljahr für KollegInnen *aller* Fächer: Jürgen Struger trainierte LehrerInnen, die »Diplomarbeiten« begleiten, anhand praktischer Beispiele in verschiedenen, von den KollegInnen gewünschten Belangen des (vor)wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens. Diese Seminare mit Jürgen Struger werden 2010/11 fortgesetzt, mittelfristig ist ein Fachcoaching der betreuenden LehrerInnen geplant.

2.3 Phase 2: Die Generalprobe (Zweites Semester)

Es versteht sich von selbst, dass sich die DeutschlehrerInnen der vierten Jahrgänge informell und in den ARGE Sitzungen regelmäßig austauschen, denn nun geht es erst richtig los: Im zweiten Semester verfassen unsere SchülerInnen ihre »Übungsfacharbeiten«, wie sie ihre Texte nennen. Diese Arbeiten sollten 15 bis 20 Seiten nicht überschreiten, woran sich manche SchülerInnen nicht halten wollen, weil sie Kürzungsvorschläge als Kränkung erleben.

Nach den Semesterferien steht der *vorläufige Titel* (Arbeitstitel) der FBA fest. *Thema* und Forschungsfrage der »ÜbungsfBA« können aus verschiedenen Unterrichtsfächern gewählt werden. Damit beginnen sich unsere SchülerInnen bereits im 4. Jahrgang zielorientiert mit der Matura zu befassen und ermöglichen über ihre Themenwahl die fächerübergreifende Zusammenarbeit von KollegInnen in der Betreuung ihres Projekts.

2.3.1 Die Forschungsfrage

Die erste große Herausforderung ist das Erstellen einer *Disposition* und die Formulierung einer *Forschungsfrage*. Zu meiner Freude zeigen meine SchülerInnen bisher immer großes Interesse an der Entwicklung von Forschungsfragen und diskutieren diese ausführlich in der Klasse, bis die Formulierungen exakt sind. Ich lasse bei

⁵ Vgl. <http://www.diewimo.at/wimowirtschaft/downloads> [Zugriff: 31.7.2010].

schriftlichen Hausübungen, aber auch bei mehrstündigen Schularbeiten, in denen es um Textanalysen geht, drei Forschungsfragen formulieren, von denen u.a. eine zu wählen und auszuarbeiten ist.

Forschungsfragen für die FBA sind grundsätzlich *praxisorientiert*. Unsere SchülerInnen recherchieren in Institutionen, erstellen Fragebögen, interviewen Leute, befragen ExpertInnen, erstellen eine Fotodokumentation, machen ein Schnupperpraktikum an unterrichtsfreien Tagen, je nach Thema zum Beispiel in Altersheimen, Kindergärten, EDV-Firmen. Im vergangenen Schuljahr wurde eine meiner Schülerinnen in einer Aphasie-Selbsthilfegruppe gerne willkommen geheißen. Manche befragen Menschen in einschlägigen Internetforen, zum Beispiel Suizidforen oder Facebook. Eine Schülerin recherchierte ausführlich in einem Pädophilie-Forum, was uns die Polizei an die Schule brachte und – nach einigen Irritationen – zu einer spannenden Zusammenarbeit zwischen der Schülerin und der Polizei führte. Viele verfassen ein reflektierendes Forschungstagebuch im Sinne der Aktionsforschung, schreiben Protokolle usw. (vgl. Altrichter/Posch 1990).

2.3.2 Die Struktur der Fachbereichsarbeit (FBA, Diplomarbeit)

Der Aufbau der »ÜbungsFBA«, welcher der Struktur einer FBA oder »Diplomarbeit« entspricht, ist für alle Beteiligten, übrigens auch für den Englischlehrer der Klasse, eine weitere Herausforderung, also mit einem neuerlichen Diskussions- und Übungsaufwand verbunden.

Nach dem *Deckblatt* und der *Ehrenwörtlichen Erklärung*, die von der Schulhomepage downloadbar sind⁶ und nur adaptiert werden müssen, folgt ein *Abstract* der Arbeit in Deutsch und Englisch im Umfang von je 100 Wörtern. Dieses Abstract soll wichtige Themen und Ziele der Arbeit ansprechen und den Leser motivieren, weiterzublättern. Danach folgen das *Inhaltsverzeichnis* und eine *Einleitung*, in der geklärt wird, warum das Projekt durchgeführt und die Arbeit verfasst wurde und welches Ziel die Arbeit verfolgt. Die *Forschungsfrage* und ihre Begründung leiten das nächste Kapitel ein. Dazu werden die *Forschungsmethoden* und *Forschungsinstrumente* dargelegt und argumentiert. Ein weiteres Kapitel beschäftigt sich mit themenspezifischer Fachliteratur. Hier hat der/die SchülerIn die Gelegenheit, themenspezifische Informationen aus der Fachliteratur (zu zwei Drittel) und aus facheinschlägigen Internetportalen (zu einem Drittel) einzubringen und zu diskutieren. Das Herzstück der Arbeit ist jedoch die *Darstellung und die Dokumentation der eigenen Forschungstätigkeit im Forschungsfeld*. Hier stellt die Schülerin ihre Eigenständigkeit sowie ihre sprachlichen, fachlichen und sozialen Kompetenzen unter Beweis. Dem folgt ein reflektierendes, persönliches *Schlusswort* über besondere (Lern)Erfahrungen in der Forschungsarbeit und beim Schreiben. Dann werden in der *Bibliographie* die zitierte Literatur, die Internetquellen und ein Abbildungsverzeichnis

6 <http://www.diewimo.at/wimo/wirtschaft/downloads> [Zugriff: 31.7.2010].

geboten. Wird im Text der Schülerin auf Interviews verwiesen, werden diese transkribiert und – nach Freigabe durch die Interviewpartner (vgl. »Ethische Grundsätze« im WIMO-Projektpapier) – in einem Anhang abgedruckt.

2.3.3 Einreichen der Arbeit/Abschluss

Nach Rückmeldungen seitens der MitschülerInnen und der fachlich betreuenden LehrerInnen wird die Beta-Version der »ÜbungsFBAs« überarbeitet und bis Ende Mai fertiggestellt. Die Abgabe der Arbeit erfolgt digital. Alle eingereichten Texte müssen die DOCOLOC Plagiatskontrolle bestehen. Die Deutschlehrerin hat bis Prüfungsschluss Zeit, eine Rückmeldung gemäß unseres Beurteilungsrasters für FBAs zu geben und die Leistung der SchülerInnen als wichtige Mitarbeit im zweiten Semester zu würdigen. Für uns LehrerInnen ist von Interesse, inwieweit es uns im 4. Jahrgang gelungen ist, die (vorwissenschaftliche) Arbeits- und Schreibkompetenz unserer SchülerInnen zu verbessern (vgl. Struger 2010).

3. Fazit

Natürlich ist die sprachliche, formale und inhaltliche Qualität der »ÜbungsFBAs« sehr unterschiedlich. Alle Rückmeldungen unserer SchülerInnen unterstreichen jedoch, dass sie diese »ÜbungsFBAs« als wichtiges und sinnvolles Training für den Maturajahrgang bzw. die Diplomarbeit empfinden. Einige von ihnen bauen ihre »ÜbungsFBAs« im 5. Jahrgang zur Diplomarbeit aus. Andere sind sich nun sicher, welches alternative Thema sie für ihr vorwissenschaftliches Maturaprojekt angehen wollen. Seitens der Kollegenschaft gibt es große Zustimmung für unser Modell, weil man davon ausgehen kann, dass die DeutschlehrerInnen mit ihren SchülerInnen die Grundlagen des (vor)wissenschaftlichen Arbeitens bis zum Ende des vierten Jahrganges erarbeitet haben.

Literatur

- ALTRICHTER, HERBERT; POSCH, PETER (1990): *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- STRUGER, JÜRGEN (2010): Schreiben von Sachtexten (vorwissenschaftliche Arbeiten) an Berufsbildenden Höheren Schulen. Unveröffentlichter Projektzwischenbericht. Klagenfurt: Österreichisches Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik an der Universität Klagenfurt.
- WERNITZNIG, EVELYN; WILHELMER, HERMANN (1989): Schriftliche Projektarbeit an der Höheren Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe – Ein Erfahrungsbericht. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, 19. Jg., H. 1 (»Deutsch an berufsbildenden Schulen«), S. 68–79.
- WILHELMER, HERMANN (2005): Fach(bereichs)arbeiten an berufsbildenden Schulen. Besichtigung eines Modells am Beispiel der HLW und Modeschule Klagenfurt. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, 29. Jg., H. 3 (»Abenteuer Wissenschaft«), S. 84–88.

Claudia Kreutel

Die Domäne Schreiben in der BHS

Ein Bericht über die Auswirkungen der Bildungsstandards D 13 auf die Unterrichtspraxis mit einem Ausblick auf die standardisierte, kompetenzbasierte Reife- und Diplomprüfung aus Deutsch in der BHS

Die zentrale Bedeutung von Schreibkompetenz und Schreibprozessen im Deutschunterricht ist aufgrund vieler neuer Entwicklungen, die Unterrichtspraxis betreffend, sowie Veränderungen im Rahmen der Reife- und Diplomprüfung kaum zu übersehen.

Im Jänner 2010 wurde im Auftrag der im österreichischen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur zuständigen Sektion für Berufsbildung ein Projektteam gebildet, das im Wesentlichen aus den Mitgliedern der Arbeitsgruppe der *Bildungsstandards Deutsch 13. Schulstufe* (BMUKK 2009) bestand, um bis Juni 2010 ein vorläufiges Konzept für die zukünftige Klausur aus Deutsch für alle berufsbildenden höheren Schulen (BHS) zu erstellen, von denen vier bzw. fünf verschiedene Schultypen existieren. Ab dem Haupttermin 2015 soll es eine zentralisierte bzw. standardisierte Reife- und Diplomprüfung für *alle* BHS geben. Die österreichische Berufsbildung ist stark differenziert: Einerseits gibt es das duale System von Lehre und Berufsschule und andererseits die beruflichen Vollzeitschulen in den verschiedensten Fachrichtungen. Absolventinnen und Absolventen von berufsbildenden höheren

Schulen (BHS) erreichen mit dem 19. Lebensjahr, also in der 13. Schulstufe, einen Abschluss, die so genannte Reife- und Diplomprüfung, die sowohl eine Berufsbeurteilung bedeutet als auch den Hochschulzugang ermöglicht. Etwa zwei Drittel aller Abiturientinnen und Abiturienten in Österreich kommen aus der BHS und die Arbeitslosenrate der Absolventinnen ist relativ niedrig.¹

Selbstredend hatte man sich in der BHS schon seit Jahren in verschiedenen Arbeitsgruppen mit dem Kompetenzbereich Schreiben intensiv beschäftigt und neue Akzente im Schreibunterricht gesetzt. Die Entwicklung der oben erwähnten Bildungsstandards bedeutete allerdings eine Zäsur, die neben den Lehrplänen Grundlage und Ausgangspunkt aller Überlegungen zur Schreibkompetenz wurden und bis heute sind. Diese beinhalten schulartenübergreifend ein gemeinsames Kompetenzmodell und gemeinsame Basiskompetenzen.

Stellvertretend für eine dieser zahlreichen Arbeitsgruppen sei an dieser Stelle die der Fachkoordinatorinnen und Fachkoordinatoren der neuen Wiener Handelsakademie² erwähnt. Ihre Überlegungen und ihre Anregungen für die Unterrichtsentwicklung im Bereich Schreiben sollen u. a. Gegenstand dieser Ausführungen sein. Die Überlegungen dieser Arbeitsgruppe werden in zwei Handreichungen anschaulich dokumentiert. Im März 2010 sind diese in zweiter Auflage, völlig neu überarbeitet, erschienen: Es handelt sich hierbei um den Schularbeitsleitfaden³ und die Handreichung für die abschließenden Prüfungen in Deutsch und Kultur⁴, die zeigen, wie wichtig der Deutschunterricht als Schreibunterricht ist, und die in der Praxis die Gestaltung schriftlicher Aufgaben nachhaltig beeinflussen. Im Fokus dieser Handreichungen stehen die Textsorten inklusive Qualitäts- und Bewertungskriterien sowie Richtlinien für die Schreibaufgaben. Besonderes Augenmerk wurde auf die Textsorten gelegt, sowohl was die »Antwort«- bzw. Schülertexte als auch die Textbeilagen betrifft. Eine der größten Herausforderungen war die Definition der einzelnen Textsorten, galt es doch, textsortenspezifische Qualitäts- bzw. Bewertungskriterien zu entwickeln. In der einschlägigen Fachliteratur sowie in den Lehrbüchern finden sich solche kaum, und wenn es welche gibt, dann sind sie oft widersprüchlich und damit wenig verlässlich. In der Regel stößt man auf Schreibhaltungen oder Textmuster, was die Arbeit an der Entwicklung eines Textsortenkanons etwa für die *Standardisierte, kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung* zumindest erleichtert.

1 Vgl. <http://www.wko.at/statistik/euleuropa-arbeitslosenquoten.pdf> [Zugriff: ...2010].

2 Geleitet wird diese Arbeitsgruppe seit etwa 2002 von Frau FI Mag. Susanne Bartakovits (SSR Wien) und unterstützt bzw. genehmigt werden alle Projekte bzw. »Experimentierräume« von Herrn Abteilungsleiter FI Mag. Walter Grafinger (SSR Wien). Beiden möchte ich im Namen der Arbeitsgruppe an dieser Stelle für ihre unermüdliche Unterstützung und ihr Vertrauen sowie ihre Wertschätzung danken.

3 *Kaufmännische Schulen: Leitfaden für Aufgabenstellungen in Deutsch* (2010). – Bereits im Juli 2008 erschien der Schularbeitsleitfaden *Deutsch als Beispielsammlung*.

4 *Handreichung für die schriftliche und mündliche Reife- und Diplom- sowie für die Abschlussprüfung in Deutsch an kaufmännischen Schulen* (2010). – Eine erste Fassung erschien 2006 unter dem Titel *Kaufmännische Schulen: Handreichung für die abschließenden Prüfungen in Deutsch*.

Ein Anliegen sowohl dieser Arbeitsgruppe als auch des Projektteams des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur für die Konzepterstellung war es, bei der Bewertung dem Bereich der Schreibkompetenz mehr Gewicht zu verleihen. Häufig kommen bisher eher Fähigkeiten wie dem Interpretieren eines literarischen Textes oder dem Erörtern einer Frage zentrale Bedeutung zu. Dadurch rücken jedoch Einzelaspekte inhaltlicher Art in den Vordergrund. Der »Antwort«- bzw. Schülertext in seiner Gesamtheit als Produkt eines Schreibprozesses mit einer bestimmten kommunikativen Funktion bleibt in der Regel weitgehend unberücksichtigt. In der Bewertung spiegelt sich die Unterrichtspraxis wider: Deutschunterricht wird noch viel zu selten auch als Schreibunterricht verstanden.

An dieser Stelle ist es wichtig, ausdrücklich festzuhalten, dass bei schriftlichen Klausuren oder der *Standardisierten, kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung* nicht ausschließlich Schreibkompetenz gemessen wird. Vielmehr geht es darum, standardisierte, detaillierte, schriftliche Instruktionen zu entwickeln und im Vorfeld zu klären, was wie bewertet wird. Darüber hinaus ist es unabdingbar, Gütekriterien wie Validität, Reliabilität und Objektivität gerecht zu werden. Um die Validität einer Aufgabe zu bestimmen, wird vorher festgeschrieben, welche Kompetenzen zu ihrer Erfüllung notwendig sind: So verlangen die meisten Schreibaufgaben Lesekompetenz, zum Beispiel um die schriftlichen Aufgaben zu lesen. Auch Weltwissen zum Thema der Aufgabenstellungen wird benötigt. Um die Reliabilität zu gewährleisten, muss beispielsweise dieselbe Kompetenz mehrfach erfasst werden. Objektivität kann durch Standardisierung erreicht werden, wobei die Bewertung bei der *Standardisierten, kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung* unabhängig von der Person der/des Beurteilenden möglich werden sollte, was sich zugegebenermaßen überaus schwierig gestaltet, wie man aus Erfahrungen weiß.

Wenn der »Antwort«- bzw. Schülertext in seiner Gesamtheit als Produkt eines Schreibprozesses mit einer bestimmten kommunikativen Funktion berücksichtigt werden soll, bietet sich die Unterscheidung von Transfertextsorten und komplexen Textsorten an. Der Transfertext, zum Beispiel eine Zusammenfassung, unterstützt nämlich den Aneignungsprozess der Schreibenden in Bezug auf den dargestellten Gegenstand und hilft, die Produktion einer weiteren, komplexen Textsorte mental zu entlasten.⁵

Um den Bildungszielen der BHS und dem dualen Bildungsauftrag – Berufsausbildung und Universitätsreife – zu entsprechen, werden in allen Unterrichtsgegenständen praxisbezogene Inhalte berücksichtigt. Der Praxisbezug im Unterrichtsgegenstand Deutsch erfordert einen praxisorientierten Zugang und hat Auswirkungen auf die Sprachverwendung in Zusammenhang mit Textsorten, die für den Beruf, die Weiterbildung und das Studium relevant sein können. Deshalb empfiehlt es sich, auf die Sprachverwendung in Zusammenhang mit praxisnahen Textsorten, die über das schulische Schreiben hinausgehen, einen erkennbaren Handlungsbezug haben und

5 Die Zuordnung bzw. Definition von Transfertextsorten und komplexen Textsorten orientiert sich an Bräuer 2010.

auf einen möglichst authentischen Kontext verweisen, bei der Erstellung von Schreibaufgaben zu achten. Daraus ergeben sich mögliche Richtlinien für Schreibaufgaben. Der Ausgangspunkt für deren Erstellung ist das Kompetenzmodell der *Bildungsstandards Deutsch* für die 13. Schulstufe. Vier der sechs Kompetenzbereiche können abgedeckt werden, nämlich die Bereiche Lesen, Schreiben, Reflexion und Sprachbewusstsein, wobei es im Bereich Lesen nicht um rezeptives Abprüfen der Lesefertigkeit geht, sondern Lesen nur in Kombination mit den Schreibaufgaben zu verstehen ist, weil die meisten Schreibaufgaben auch Lesekompetenz verlangen.

Die Schreibkompetenz sollte bei der Erstellung der Schreibaufgaben, aber vor allem der »Antworttexte« der Schüler/innen im Vordergrund stehen. Der »Antworttext« in seiner Gesamtheit mit einer bestimmten kommunikativen Funktion muss als Produkt eines Schreibprozesses gesehen werden.⁶ Hier sind die Teilkompetenzen des Schreibens, wie etwa das normbewusste, kommunikative oder epistemische Schreiben (vgl. Bereiter 1980), ebenso zu berücksichtigen wie die Teilprozesse des Schreibens, also Planen, Formulieren, Aufschreiben und Überprüfen bzw. Revidieren (vgl. Wrobel 1995).

Folgende Richtlinien könnten bei der Erstellung von Schreibaufgaben in der BHS, also Sekundarstufe II, hilfreich sein:

- Ein situiertes Schreibarrangement für die gesamte Aufgabenstellung (sozialer Kontext) ist erwünscht, weil Schreiben als sinnvolles Handeln erfahren werden soll. Ein erkennbarer Handlungs- und Adressatenbezug im Sinne des kommunikativen Schreibens wäre anzustreben.
- Bei Teilaufgaben innerhalb einer Aufgabenstellung ist nicht nur auf die Gewichtung, sondern auch auf die zunehmende Komplexität zu achten.
- Bei der Formulierung der Teilaufgabe müssen die Textsorte und das Thema im Arbeitsauftrag klar ausgewiesen und sofort ersichtlich sein.
- Eindeutige und klare Arbeitsanweisungen sind unabdingbar; auch der Textumfang ist als Orientierungshilfe und Qualitätsmerkmal anzugeben.
- Als Textbeilage können fiktionale und nicht fiktionale Texte zur Bearbeitung herangezogen werden (Textarbeit).

Auch Impulstexte sind möglich, allerdings sollte hier ebenfalls ein Textbezug hergestellt werden (Schreibanlass, Ideenbringer ...), der Text sollte nicht nur »Selbstzweck« sein! Vorausgesetzt werden ein offener Textbegriff (lineare und nicht lineare Texte) sowie eine Vielfalt bei der Auswahl der Printmedien (z. B. verschiedene, auch nicht-österreichische Printmedien) und Textsorten. Es sollte darauf geachtet werden, dass der Umfang der Textbeilagen bewältigbar ist und dass eine gewisse Aktualität und Qualität der Texte gegeben ist.

- Kompetenzen, die gezeigt bzw. geprüft werden sollen, sind Lesen und Schreiben; Reflexion; Sprachbewusstsein gemäß den »Bildungsstandards in der Berufsbildung Deutsch« für die 13. Schulstufe.

⁶ Textproduktionen sind komplexe Sprachhandlungen, wobei sich Teilkompetenzen (Was kann ich?) und Teilprozesse (Was tue ich?) aufeinander beziehen lassen.

- Die Textsorten sollen praxis- und produktorientiert (Textprodukte bzw. Antworttexte) sein und das Schreiben im Beruf, in der Weiterbildung sowie im Studium berücksichtigen. Der Schreibprozess hat bei der Erstellung von Schreibaufgaben einen hohen Stellenwert.
- Die Qualitäts- und Bewertungskriterien für die Schreibaufgaben sollen klar und transparent sein und den Schreibenden bei der Erfüllung der Aufgaben als Orientierungshilfe dienen.

Es handelt sich bei diesen Richtlinien um Ergebnisse aus Überlegungen, die angesichts der Entwicklung neuer Aufgabenformate sowohl im Projektteam des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur als auch in der Arbeitsgruppe des Stadtschulrats für Wien angestellt wurden und u. a. in den beiden oben erwähnten Handreichungen zum Teil in konkreten Aufgabenbeispielen bereits realisiert wurden. Es ist durchaus denkbar, dass einige dieser Richtlinien für die Erstellung von Aufgaben im Rahmen der Standardisierten, kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung relevant sein könnten.

Wie schwierig es ist, Schreibaufgaben zu entwickeln, die einzelne Kompetenzbereiche erfassen, zeigt sich, wenn es darum geht, Einzelleistungen zu messen. Darüber hinaus sollten die Teilaufgaben in ein situiertes Schreibarrangement eingebettet sein, das die Teilprozesse des Schreibens möglichst umfassend berücksichtigt, um diese Schritte üben zu können. Die Teilaufgaben sollten ein möglichst sinnvolles Ganzes ergeben bzw. eine Einheit bilden. Es wird auch zu berücksichtigen sein, was Abiturientinnen und Abiturienten in Zukunft können sollen. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass in der BHS viele Absolventinnen und Absolventen vorerst kein Studium anstreben, sondern ins Berufsleben einsteigen und sich berufsbegleitend weiterbilden. Studierfähigkeit steht in keinem Gegensatz zu dem, »was in unserer Gesellschaft sozial, politisch und kulturell zum Leben und Handeln befähigt« (Abraham 2010, S. 55). Der Lebenswirklichkeit muss daher in den Aufgabenstellungen unbedingt zunehmend mehr Raum gegeben werden, vermutlich nicht nur in der BHS, sondern auch in der AHS.

Das Bild von »gutem« Unterricht, vor allem Schreibunterricht, hat sich gewandelt: Bei der Erstellung von Aufgaben geht es nicht mehr nur um die inhaltliche Auseinandersetzung mit bestimmten Themen. Man ist gleichzeitig mit verschiedenen Aufgaben konfrontiert. Das Bewusstsein für Methoden wird im Unterricht ausgebildet und geschärft, sobald man »Antwort-« bzw. Schülertexte unter methodischen Gesichtspunkten zum Gegenstand des Unterrichts macht. Die Metareflexion oder Metakognition ist wohl das »Herzstück« im Arbeits-, Lern- und Schreibprozess, denn durch diese Art der Reflexion werden die genannten Prozesse erst bewusst gemacht. Erkenntnisse über das eigene Schreiben sind für die Schreibentwicklung besonders wertvoll. Vorgänge wie das Überarbeiten eines Textes werden als selbstverständlich erfahren, wenn es zum Beispiel darum geht, die Qualität des eigenen Schreibens zu überprüfen und das eigene Schreiben erfolgreich zu gestalten.

Die zentrale Bedeutung der Schreibkompetenz wird durch die Standardisierte, kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung besonders deutlich. Es wird not-

wendig sein, Grundfertigkeiten des Schreibens zu vertiefen und kompetenzorientierte Schreibformen, die realitätsnahe und anwendungsbezogen sind, umzusetzen. Die Aufgabenersteller/innen für die Standardisierte, kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung müssen somit hohen Ansprüchen gerecht werden, wenn die Aufgabenformate auch in der Prüfungssituation den Schreibprozess im Besonderen berücksichtigen. Erste Konzepte liegen bereits vor. Man darf gespannt sein, welche Auswirkungen die neuen Entwicklungen auf die Unterrichtspraxis im Hinblick auf den systematischen Schreibunterricht haben werden. Dem Schreiben in Studium und Beruf bzw. dem außerschulischen Schreiben sollte jedenfalls mehr Beachtung als bisher geschenkt werden.

Literatur

- ABRAHAM, ULF (2010): Was sollen unsere Abiturienten in Zukunft können und wie lässt sich das überprüfen? In: *Der Deutschunterricht 1* (»Zentralabitur Deutsch«), S. 52–61.
- BEREITER, CARL (1980): Development in Writing In: Gregg, Lee W.; Steinberg, Erwin R. (Hg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, S. 73–93.
- BRÄUER, Gerd; SCHINDLER, KIRSTEN (2010): *Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht*. In: *Zeitschrift Schreiben. Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf*. Online: www.zeitschrift-schreiben.eu [Zugriff: 15.1.2010], S. 1–6.
- BMUKK (2009): *Deutsch 13. Schulstufe: Bildungsstandards in der Berufsbildung. Ausgewählte Unterrichtsbeispiele*. Wien: bm:ukk 2009, 4. überarbeitete Auflage nach der Pilotphase 2008. *Handreichung für die schriftliche und mündliche Reife- und Diplom- sowie für die Abschlussprüfung in Deutsch an kaufmännischen Schulen*. Wien: Stadtschulrat für Wien – Fachinspektorat, März 2010.
- Kaufmännische Schulen: Leitfaden für Aufgabenstellungen in Deutsch*. Wien: Stadtschulrat für Wien – Fachinspektorat, März 2010.
- WROBEL, ARNE (1995): *Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion*. Tübingen: Niermeyer 1995.

Lioba Bauer

Schreiben – Kommentieren – Überarbeiten – Bewerten

Wie der Schreibprozess von SchülerInnen durch
Kommentieren und Selbstbewerten als sinnvoll
erkannt wird

1. Einleitung

Obwohl der Schwerpunkt dieses Themenheftes vor allem auf der Sekundarstufe II liegt, muss im Zusammenhang mit Schreiben, Bewerten und Redigieren die Entwicklung in der Grundschule und der Sekundarstufe I einbezogen werden, da es sich um einen Prozess handelt, der sich über die ganze Schulzeit zieht.

Eine Anleitung zur Bewertung von selbstverfassten Texten beginnt im Idealfall bereits in der Grundschule: Kinder wollen ihre eigenen Texte vorstellen und sind neugierig auf die Texte der anderen. »Dialogisches Bewerten führt zu Selbstbewertung« (Baurmann/Dehn 2004, S. 12).

In der Sekundarstufe I sollten diese Fertigkeiten altersadäquat verfeinert werden: Fremde Texte zu kommentieren, eigene Texte zu bewerten und zu redigieren wird geübt und zur gewohnten Arbeitsweise, die sich in der Sekundarstufe II fortsetzt. Ziel sollte sein, die eigenen Stärken, aber auch Schwächen zu erkennen und in der Folge die Stärken zu optimieren und an den Schwächen zu arbeiten. Letztendlich können sich Selbstbeurteilung und LehrerInnenbeurteilung decken.

Für den Lehrer/die Lehrerin bedeutet diese Form der Textbearbeitung, dass das eher ungeliebte Verbessern (Korrigieren) gemeinsam mit den SchülerInnen zum Entstehen eines gelungenen Textes beiträgt. Allerdings wird der Verbesserungsvorgang nicht beim Fehleranstreichen bleiben können, sondern eine eher kommentierende Form darstellen; daher sollten die Kriterien der Textbeurteilung durch den/die LehrerIn transparent sein.

Auch die Fremdbewertung durch die MitschülerInnen und die Selbstbewertung erfordern klare Kriterien; dazu gibt es verschiedene Möglichkeiten: vom mündlichen Auftrag bis zu standardisierten Blättern.

Ein weiterer Effekt dieser Arbeitsweise ist: Je eher SchülerInnen verstehen, dass Rechtschreibfehlerzählen nicht allein die Beurteilung begründet, umso besser werden sie mit der LehrerInnenbeurteilung umgehen können und dieses Verständnis auch den Eltern vermitteln, so dass gemeinsam an der Verbesserung der Texte gearbeitet werden kann; Elternbeschwerden über Schularbeitsnoten werden so gut wie nie vorkommen und Verbesserungen von Hausübungen und Schularbeiten tatsächlich diese Bezeichnung verdienen.

2. Bewertung fremder und eigener Texte in der Sekundarstufe I

Ähnlich wie in der Grundschule sind in der fünften und sechsten Schulstufe die meisten SchülerInnen interessiert an den Geschichten der KlassenkameradInnen; natürlich sind nicht alle gleich begabt und selbstbewusst, manche kommen bereits als unfähig punziert, was das Schreiben betrifft, in die Sekundarstufe. Hier gilt es, vorsichtig vorzugehen und das mangelnde Selbstwertgefühl zu heben.

Welche Möglichkeiten der Textbewertung ergeben sich im Deutschunterricht der fünften Schulstufe?

- Tausch der zu Hause verfassten Geschichten mit dem/der NachbarIn und Bewertung durch Smileys.
- Kurzer persönlicher Kommentar am Ende der Arbeit (fällt häufig bei besten Freundinnen hymnisch aus und kann durch den LehrerInnenkommentar etwas näher an die Realität gerückt werden).
- Kommentare am Rand, zum Beispiel Fragen, wenn etwas nicht verstanden wurde, oder Hinweise zu Ergänzungen. Was der/die VerfasserIn des Textes bei der Überarbeitung aufgreift, bleibt in dessen/deren Ermessen und setzt eine Bewertung des eigenen Textes voraus.
- Namentliche Kennzeichnung der SchülerInnenkommentare; so wird diese Tätigkeit ernst genommen und der/die LehrerIn sollte sie als Mitarbeit vermerken.
- Ähnliche Vorgangsweise bei der Bewertung von Hausübungen, die in der Gruppe (gleich große Gruppen!) reihum gelesen werden mit dem Arbeitsauftrag, die beste Arbeit herauszufiltern, die dann vorgelesen wird. Gefahren bei dieser Form:
 - Die besten Texte stammen nicht selten von Eltern oder
 - der/die VerfasserIn möchte den Text nicht selbst vorlesen, der/die FreundIn kann jedoch die Schrift nicht entziffern!

Diese skizzierten Formen der Fremdbewertung werden in den höheren Unterstufenklassen variiert:

- Zur gezielten Übung vor Schularbeiten eignen sich Gegenlesen und Kommentieren von Teilbereichen (Einleitung/Schluss); hier bieten Schulbücher für den Deutschunterricht Kriterien, die vorgegeben werden können (z. B. *Die Deutschstunde*). Die Überarbeitung eines Textteiles kann leichter zeigen, ob die Verbesserungsvorschläge umgesetzt werden können und der Text schließlich an Qualität gewonnen hat (Selbstbewertung).
- Korrigieren von Texten durch MitschülerInnen nach verschiedenen Kriterien:
 - Rechtschreibung, Grammatik, aber auch sprachlicher Ausdruck (bei Wortwiederholungen sind die Kinder meist sehr streng! Vorher eingrenzen z. B. nur auf Verben achten); auch hierzu gibt es in den Schulbüchern für Deutsch Anregungen. Eventuell kann ein Raster erstellt werden.
 - Inhaltliche Korrekturen eher in Frage- bzw. in Kommentarform
 - LehrerInnenkontrolle ev. nach der SchülerInnenkontrolle (im besten Fall Zustimmung der Korrekturen durch den/die MitschülerIn).
 - Nächster Schritt: Verbesserung des Textes. Allerdings kann die LehrerInnenkorrektur auch erst nach der Verbesserung erfolgen, um zu erkennen, wie weit der/die SchülerIn die Sinnhaftigkeit des SchülerInnenkommentars für sich erkannt hat (Selbstbewertung).
- Werden selbstverfasste Texte in höheren Klassen in der Gruppe gegengelesen, setzt dies bereits eine Selbstbewertung des Textes voraus, was unter Umständen nach dem Vergleich mit anderen Texten zum Zurückziehen des eigenen Textes führt; der umgekehrte Fall ist die Überbewertung des eigenen Textes. Das Feedback durch die Großgruppe (Klasse) ist eine Möglichkeit, den Text in der »gruppenbezogenen [...] Bezugsnorm« (Baurmann/Dehn 2004, S. 6) zu sehen, also in die Klassennorm einzuordnen und der selbstbewussten VerfasserIn zu zeigen, dass noch Arbeit auf sie wartet.

3. Überarbeitung von Schularbeitstexten

Sind SchülerInnen mit der Form des Überarbeitens eines eigenen Textes vertraut (*Wiener Bildungsstandards Deutsch 8*, 2005, S. 27, 31, 49), bietet die so genannte »Zweiphasenschularbeit« eine gute Möglichkeit, diese Arbeitsweise zu überprüfen. Diese Form kann den Kindern ebenfalls bereits aus der Grundschule bekannt sein.

- In der fünften Schulstufe hat es sich – sozusagen als Einstieg – als günstig herausgestellt, die Arbeiten durch kommentierendes Verbessern vorzukorrigieren (z. B. durch Hinweise und Randnotizen in Form von Fragen-Anleitungen). Die Korrekturzeit, die die SchülerInnen benötigen, wird unterschiedlich lang sein, daher sollte die nächste Deutschstunde für die Überarbeitungsphase reserviert werden. Diese Variante ist für den/die LehrerIn arbeitsaufwendig und führt beim ersten Mal unter Umständen hauptsächlich zur Verbesserung der Rechtschreibfehler; trotz des größeren Aufwandes der LehrerInnen und des vielleicht anfänglich enttäuschenden Ergebnisses sollten die SchülerInnen der fünften und sechsten

Schulstufe bei der Überarbeitung ihrer Schularbeitstexte noch nicht ganz allein gelassen werden. Unter anderem verhindern die LehrerInnenhinweise das Einarbeiten von vorgefertigten Textpassagen.

- Eine weniger arbeitsintensive Möglichkeit ist, wenn sich LehrerInnen ein Bild von den Arbeiten machen und die häufigsten Rechtschreib- und Grammatikfehler, Ausdrucksmängel und inhaltliche Unzulänglichkeiten am Beginn der zweiten Phase skizzieren (Tafel, Overhead ...) und besprechen. Diese Form impliziert die Kompetenz zur Einschätzung des eigenen Textes und kann auch in höheren Schulstufen eingesetzt werden.
- Bei konsequenter Fortführung der Arbeit mit Fremdkommentaren und Selbstbewertung werden sich SchülerInnen ihrer Stärken (z. B. bezüglich bestimmter Textsorten) und Schwächen bewusst werden; so bringt auch das selbstständige Überarbeiten der Schularbeiten (ohne Hinweise durch den Lehrer/die Lehrerin) eine Verbesserung der Qualität und ist für den/die korrigierende LehrerIn wenig zeitaufwendig. Allerdings sollten die Eigenkorrekturen deutlich gekennzeichnet werden (entweder auf der Verbesserungsseite oder farblich im Text) und es sollte beim abschließenden LehrerInnenkommentar darauf eingegangen werden. Ein Feedback ist hier notwendig, um dem Schüler/der Schülerin den Sinn von Überarbeitungen und den Erfolg der eigenen Überarbeitung rückzumelden.

Abschließend sei hier zur Form der »Zweiphasenschularbeit« bemerkt:

- Wenn ernsthaft daran gearbeitet wird, dass SchülerInnen die Kompetenz zur Einschätzung ihrer eigenen Texte erwerben und ihnen das Überarbeiten ihrer Texte auch einsichtig gemacht werden soll, sollte dies auch bei Schularbeiten (Leistungsüberprüfung) einfließen.
- Nicht jede Schularbeit wird als »Zweiphasenschularbeit« durchgeführt werden. Ohne Vorarbeit in Haus- und Schulübungen hat sie zum Beispiel wenig Sinn.

4. Schreibunterricht in der Sekundarstufe II

Im besten Fall wird fortgeführt, was in der Sekundarstufe I an Kompetenzen zur Textüberarbeitung erworben wurde. Sollten nur wenige Vorkenntnisse vorhanden sein, empfiehlt sich eine ähnliche Vorgangsweise wie in der Sekundarstufe I. Da vor allem mit Hausübungen gearbeitet wird, sollten diese auch vorliegen.

Daher ist es wichtig, verbindliche Termine vorzugeben, die auch eingehalten werden. Eine Möglichkeit ist, eine der drei wöchentlichen Deutschstunden als »Schreibarbeitsstunde« zu deklarieren: Schriftliche Hausübungen (Texte) werden immer in dieser Stunde fällig, meist werden in dieser Stunde auch die längeren schriftlichen Arbeiten aufgegeben, so dass eine Woche Zeit für die Textproduktion bleibt. Es werden nicht immer 100 Prozent der Arbeiten vorliegen, aber ca. 80 Prozent wird man konstant erreichen, so dass doch beinahe jede/r SchülerIn die Möglichkeit hat, einen anderen Text zu lesen und zu kommentieren bzw. Kommentar oder Bewertung zum eigenen Text zu erhalten. Aus dieser Praxis kann sich auch ein Tutorensystem entwickeln: Entweder durch den/die LehrerIn gesteuert oder in

Eigeninitiative können sich für einige Zeit konstante Zweiergruppen als Verbesserungsstandems bilden; meist übernimmt ein/e sprachlich begabte/r SchülerIn die Coachingrolle und arbeitet eine Zeitlang mit dem/der zu fördernden SchülerIn – eine gute Möglichkeit bei Sprachdefiziten von SchülerInnen mit Migrationshintergrund.

Was sich manchmal bereits in der Unterstufe herausbildet, ist die Erkenntnis von SchülerInnen, dass bestimmte MitschülerInnen besonders gut korrigieren, kommentieren und anleiten können. Meist tun sie das auch gerne und haben regen Zulauf. Sie übernehmen also die Rolle eines/einer »beliebten LehrerIn«. Allerdings birgt diese Ausformung auch Gefahren in sich:

- Die Selbstbewertung spielt kaum mehr eine Rolle, da man sich ganz auf die Verbesserungsvorschläge des/der KlassenkameradIn verlässt;
- andere haben keine Möglichkeit zum Kommentieren und
- der eigene Text der »RedakteurInnen« wird kaum kritisch rezipiert.

5. Vorbereitung auf die schriftliche Reifeprüfung

Wo sich die oben geschilderte Möglichkeit voraussichtlich gut einsetzen lässt, ist die verpflichtende »Vorwissenschaftliche Arbeit« im Rahmen der »Teilzentralen Reifeprüfung« ab 2013/14. Das wäre auch eine Entlastung für jene LehrerInnen, die in ihren Fächern bislang keine längeren schriftlichen Arbeiten zu betreuen und zu beurteilen hatten.

Im Hinblick auf die schriftliche Reifeprüfung (Abitur) in der jetzigen Form wird ein Ziel des Fremd-, LehrerInnen- und Selbstbewertens der Texte sein, aus den derzeit geforderten Textsorten jene herauszufiltern, die dem/der SchülerIn am besten liegt. Dazu bietet sich die Erarbeitung und Zusammenstellung eines Portfolio gegen Ende der siebenten Klasse (11. Schulstufe) an, das als Produkt eine Sammlung von besten Arbeiten des gesamten Schuljahres zu den reifeprüfungsrelevanten Textsorten enthält, sozusagen als Beispielsammlung und Orientierung für den jeweiligen Schüler/die jeweilige Schülerin in der Vorbereitung auf die schriftliche Reifeprüfung (Abitur). Primär ist diese Sammlung allerdings ein Prozessportfolio, das in die Beurteilung einfließt (dafür: Reduktion der Schularbeiten (Klassenarbeiten) auf das geforderte Minimum von 150 Minuten).

Inhalt:

- Problembehandlung mit Impulstexten (bzw. ab 2013/14 bei der »Teilzentralen Reifeprüfung« von Sachtexten oder literarischen Texten ausgehend); Textinterpretation, Kreativtext, Literarische Facharbeit¹
- Eventuell Theater- bzw. Filmrezension, Beitrag für den Jahresbericht etc.

1 Reifeprüfungsrelevante Textsorten

Abb. 1:

Selbstbewertung	Name:			
Problembehandlung²				
Themenstellung	<input type="checkbox"/> erfasst	<input type="checkbox"/> teilweise erfasst	<input type="checkbox"/> kaum erfasst	<input type="checkbox"/> nicht erfasst
Inhalt und Ideenvielfalt	<input type="checkbox"/> anspruchsvoll	<input type="checkbox"/> das Wichtige gesagt	<input type="checkbox"/> einfache Aussagen	<input type="checkbox"/> anspruchslos
Aufbau	<input type="checkbox"/> klar und geordnet	<input type="checkbox"/> Zentrales erkennbar	<input type="checkbox"/> ungeordnet	<input type="checkbox"/> unklar
Schreibabsicht (Argumentation, Appellation, Leserbrief ...)	<input type="checkbox"/> deutlich und sicher	<input type="checkbox"/> teilweise durchgehalten	<input type="checkbox"/> nicht erkennbar	
Impulstext	<input type="checkbox"/> sehr gut verstanden/integriert	<input type="checkbox"/> teilweise verstanden	<input type="checkbox"/> nicht verst./nicht int.	
Zitieren	<input type="checkbox"/> richtig	<input type="checkbox"/> teilweise richtig	<input type="checkbox"/> falsch	<input type="checkbox"/> fehlt
eigener sprachlicher Ausdruck:				
– Syntax/Satzkonstruktion	<input type="checkbox"/> anspruchsvoll	<input type="checkbox"/> flüssig	<input type="checkbox"/> einfach/umständlich	<input type="checkbox"/> anspruchslos
– Wortwahl	<input type="checkbox"/> anspruchsvoll	<input type="checkbox"/> gut	<input type="checkbox"/> einfach/umgangsspr.	<input type="checkbox"/> anspruchslos
grammatische Sicherheit	<input type="checkbox"/> ist gegeben	<input type="checkbox"/> überwiegend	<input type="checkbox"/> teilweise gegeben	<input type="checkbox"/> muss noch geübt werden
Rechtschreibung und Zeichensetzung	<input type="checkbox"/> sehr sicher	<input type="checkbox"/> sicher	<input type="checkbox"/> teilweise gegeben	<input type="checkbox"/> muss noch geübt werden

Prozess:

- Text verfassen
- Kommentar(e) von KlassenkameradInnen
- Einarbeiten der Vorschläge und Redigieren
- Selbstbewertung des Produktes (Bogen, Abb. 1)
- Abgabe und Beurteilung durch den/die LehrerIn (identer Bogen)

Es ist günstig, mit den Bögen – die auch gemeinsam mit den SchülerInnen adaptiert werden können – bereits bei Hausübungen gearbeitet zu haben. Denn die Erfahrung lehrt, dass sich SchülerInnen, die es wohl gewohnt sind, ihre Texte zu bewerten, dies in sehr persönlichen Kommentaren eher pauschal, gefühlsmäßig tun, weil das weniger Anstrengung bedeutet.

Daher bemühen sich manche SchülerInnen zuerst nicht besonders, den Bogen ernsthaft anzukreuzen. Manche sind auch von ihren Texten nach wie vor extrem überzeugt und kreuzen – oft wider besseres Wissen – durchgehend die erste Position

² Der erste Teil des Bewertungsbogens kann der jeweiligen Textsorte angepasst werden z. B. Textinterpretation etc.

an. Doch bei der zweiten oder dritten Verwendung, wenn sie den Unterschied zum Lehrerbogen und die Korrelation zur Notenbeurteilung sehen, erkennen die SchülerInnen die Funktion des Bogens als ein Hilfsmittel, um an noch vorhandenen Defiziten zu arbeiten.

Es gibt jedoch auch diejenigen, die mit den eigenen Texten sehr streng (strenger als der/die LehrerIn) und nie zufrieden sind, die ewigen Zweifler. Sie von der Qualität ihres eigenen Textes zu überzeugen gelingt den KlassenkameradInnen oft besser als dem Lehrer/der Lehrerin.

Je öfter in der Folge (7. und 8. Klasse) mit den Bögen bei Hausübungen und Schularbeiten gearbeitet wird, desto mehr decken sich SchülerInnen- und LehrerInnenbeurteilung und an den Schwächen wird ernsthaft gearbeitet, weil sie selbst erkannt werden. Verbesserungen werden ernst genommen: Sie sind keine halbseitigen »Morsezeichenblätter« (... , dass ...) – sofern sie überhaupt gemacht werden –, sondern weitere Überarbeitungen von noch nicht optimal gelungenen Textpassagen.

6. Schlussbemerkung

Kommentieren, Überarbeiten (Redigieren), Selbstbewerten steigern die Qualität der Arbeiten, erhöhen die Ernsthaftigkeit der Arbeitshaltung. Diese Kompetenzen lernt man fürs Leben, denn niemand gibt im Berufsleben einen ungelesenen Text aus der Hand. Schreibarbeit unter diesen Voraussetzungen fördert im Sinne der Differenzierung und Individualisierung die Schwächeren und fordert die Begabten.

Literatur

- BAURMANN, JÜRGEN (2002): Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Seelze: Velber.
- BAURMANN, JÜRGEN; DEHN, MECHTHILD (2004): Beurteilen im Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch* 31, H. 184, S. 6–13.
- BRUNNER, ILSE; SCHMIDINGER, ELFRIEDE (2001): *Leistungsbeurteilung in der Praxis*. Linz: Veritas.
- PARADIES, LIANE; WESTER, FRANZ; GREVING, JOHANNES (2006): *Leistungsmessung und -bewertung*. Berlin: Cornelsen.
- Prüfungskultur* (2008). Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung.
- WINTER, FELIX (1996): Schülerselbstbewertung. In: *Friedrich Jahresheft* XIV, S. 34–37.
- Praxis Deutsch: Lernen beurteilen – Beurteilen lernen*, H. 184/2004.
- Wiener Bildungsstandards Deutsch* (2005). Online: <http://www.schulen.wien.at/schulen/999999/dokumente/WIENER%20BILDUNGSSTANDARDS.pdf> [Zugriff: 30.10.2010].

Knut Stirnemann

Den Blick auf die Sprache lenken Wie lässt sich Textkompetenz durch kreatives Schreiben erwerben und erweitern?

grün
das Gras
überall zu finden
bewegt sich im Wind
Leben

Dieses Elfchen hat Julia ausgewählt, um es ihrer Klasse vorzustellen. Eine Viertelstunde vorher dachte die Neuntklässlerin noch, dass es sich bei einem Elfchen um eine kleine Elfe handle. Unterdessen hat sie vier solche Kurzgedichte zu verschiedenen Farben verfasst. Alle in der Klasse haben ihr gelungenstes Elfchen vorgelesen und mit großem Interesse die gefühlvollen, lustigen oder ironischen Gedichte kommentiert.

Dass Schreiben Freude machen kann (vgl. das Elfchen von Nadine, S. 93, lässt sich an der Reaktion der beteiligten Schülerinnen und Schüler erkennen. Während das traditionelle Aufsatzschreiben – gemäß einer kleinen Umfrage – mehrheitlich negative Emotionen hervorrief (»Weiß nichts zum Thema«, »Ich habe immer so viele Probleme mit der Rechtschreibung«, »Keine Ahnung, wie ich mich verbessern kann«), zeigten sich die meisten Schülerinnen und Schüler vom Elfchenschreiben begeistert. Sie führten an, dass ihnen diese Übung und deren Auswertung Spaß gemacht hätten. Das liegt wohl daran, dass Elfchen zu schreiben schnell zu einem Erfolg führt. Die meisten Gedichte weisen bereits Qualitäten auf – und das spüren die Lernenden.

Viele von ihnen antworten auf die Frage, worauf sie beim Formulieren des Elfchens besonders geachtet hätten: die Wörter zählen. In ihrem Bewusstsein haben sie den Blick auf die Sprache gerichtet. Dieser Blick auf die Wörter, auf die Formulie-

rung ist eine zentrale Teilkompetenz, die gerade auch beim kreativen Schreiben erworben werden kann.

1. Kreatives Schreiben: Expression, Imagination – und Irritation¹

Kreatives Schreiben dient selbstverständlich nicht nur dazu, Sprachliches und Stilistisches ins Blickfeld zu rücken. In erster Linie stellt kreatives Schreiben den persönlichen, individuellen Ausdruck ins Zentrum: die Expression, die den authentischen Ausdruck eigener Vorstellungen und Gefühle ermöglicht. Gefördert werden der subjektive Aspekt und die Imagination, die Entfaltung von Fantasien. Da das Subjekt und nicht die Sache dominiert, ist »der Prozess der Schreiberfahrung wichtiger [...] als das Produkt« (Spinner 2006a, S. 112). Im Gegensatz zum produkt- und adressatenorientierten Aufsatzunterricht stehen beim kreativen Ansatz die Schüler- und Prozessorientierung im Vordergrund (Fix 2006, S. 126). »Die wichtigste Leistung des kreativen Schreibens besteht darin, dass es mehr als andere Zugänge zum Schreiben die ganze Person erfasst.« (Spinner 2006a, S. 118)

Trotz dieses umfassenden Ansatzes bietet das kreative Schreiben aber auch ein »Repertoire handwerklicher Möglichkeiten« (Waldmann/Bothe 1992, S. 4). Durch Irritationen werden Gestaltungsweisen entfaltet, nicht im Sinne einer »lehrgangsmäßige(n) Vermittlung literarischer Techniken« (Spinner 2006a, S. 121), sondern als Anregung für kreative Prozesse und neue Ausdruckswege. Mit Irritationen sind Impulse, die sich den freien Fantasien in den Weg stellen, gemeint, zum Beispiel die vorgegebene Anzahl der Wörter pro Zeile oder die Einschränkung der zu verwendenden Buchstaben. Diese Irritationen zwingen die Schülerinnen und Schüler, sich intensiv mit der Formulierung auseinanderzusetzen. Sie suchen geeignete Wörter, experimentieren mit dem Satzbau und berücksichtigen Klang und Rhythmus. Besonders fruchtbar ist dabei die Arbeit zu zweit: In gemeinsamen Gesprächen entsteht oft ein breiteres Spektrum an Formulierungsmöglichkeiten. Als sehr anregend erweisen sich solche Irritationen auch bei literaturdidaktischen Zielen. Durch die eigene Produktion gewinnt die Beschäftigung mit literarischen Formen ein besonderes Profil.

Kreative Texte brauchen ein anderes Echo als Korrektur durch die Lehrperson (vgl. Spinner 2006a, S. 122). So kann nicht nur das individuelle, sondern auch das soziale Lernen mit kreativen Texten gefördert werden. Das Schreiben löst vielfältige Interaktionen aus. Gespräche über die entstandenen Arbeiten in Kleingruppen schärfen die Wahrnehmung von Texten, sofern klare Kriterien vorliegen. Das kreative Schreiben fördert folglich auch das Fremdverstehen. Besonders der Sesseltanz (Ruf/Gallin 1998, Bd. 1, S. 39) ermöglicht es, Rückmeldungen von verschiedenen Mitschülerinnen und Mitschülern zu erhalten. Der Sesseltanz ist ein Verfahren aus

¹ Spinner 2006a, S. 108.

dem Dialogischen Lernen, das für Rückmeldungen beim Schreiben eingesetzt werden kann. Die Schülerinnen und Schüler legen ihren eigenen Text auf ihr Pult, sie setzen sich an neue Plätze, lesen die Texte der anderen und geben schriftliche oder auch mündliche Rückmeldungen.

Irritationen können den Blick der Lernenden auf die Sprache lenken. Nicht grammatische oder orthografische Aspekte rücken dabei ins Zentrum, sondern der Stil. Das Interesse richtet sich auf die Formulierung. Gerade dieser Gesichtspunkt kommt bei vielen Arten des schulischen Schreibens zu kurz: Entweder konzentrieren sich die Schreibenden ausschließlich auf die inhaltliche Bewältigung des Textes oder sie achten auf die Gliederung, zum Beispiel auf die häufig erwähnte, aber wenig aussagekräftige Struktur Anfang – Hauptteil – Schluss. Durch gezielte Irritationen jedoch fokussiert sich das Interesse stärker auf die einzelnen Wörter und Sätze. Wortwahl, Syntax, Klang und Rhythmus, also stilistische Nuancen, werden wichtig.

Das kreative Schreiben fördert also nicht nur die Expression und die Imagination, sondern durch gezielt eingesetzte Irritationen auch die Konzentration auf die Formulierung. Es führt zur »Überwindung der Antinomie von Emotion und Kognition«, wie Kaspar Spinner in seinem Plenarvortrag anlässlich des Zürcher Symposions Deutschdidaktik sagte (Spinner 2006b, S. 144). Gefühl wird nicht gegen Verstand, Fantasie nicht gegen Logik ausgespielt: Das kreative Schreiben berücksichtigt beides.

Im Folgenden stelle ich einige Übungen vor, die helfen, den Blick auf die Sprache zu lenken. Viele dieser Übungen sind auf allen Schulstufen durchführbar; die angeführten Beispiele stammen aus der Sekundarstufe I und II und aus Kursen an der Universität.

2. Vokalharmonie, Tabu, Akrostichon

Nach einer Phase des freien Sammelns mit Hilfe der »écriture automatique« oder des Clusters, welche die individuellen Gedanken zum Fließen bringen, baut die Lehrperson in die Aufgaben Irritationen ein. Die Widerstände sollten von Anfang an eine Herausforderung für die Lernenden darstellen.

In der Übung »Vokalharmonie«² sammeln die Lernenden zunächst einsilbige Wörter, die den Vokal »a« enthalten, zum Beispiel »Bach«. Es folgen zweisilbige Wörter »Salat«, dann dreisilbige usw. Die Schülerinnen und Schüler entdecken Wörter wie »Ananassaft« und »Panamakanal«. Nun geht es darum, in Gruppen möglichst viele Wörter zu sammeln, die nur den Vokal a, e, i, o oder u enthalten, und daraus einen Text zu formulieren. Bei dieser Übung stellen die Lernenden schnell fest, dass gewisse grammatische Formen nicht zu verwenden sind. Dies zwingt sie zu einer Formulierung, die mit dem gewählten Vokal möglich ist. Dabei entstehen selbstver-

² Dieser Name der Übung hat nichts mit Vokalangleichung in gewissen Sprachen, z. B. im Türkischen, zu tun.

ständig keine Texte, deren Stil über alle Zweifel erhaben ist. Die Ergebnisse sind aber oft witzig und vor allem klingen sie interessant, da alle Vokale miteinander harmonieren. Dadurch wird der Klang eines Textes als wichtiges stilistisches Element erkannt.

Anna macht Ananas-Salat am Panamakanal. Da sah Anna Amanda am Bach.
 »Was macht Anna da?«, fragt Amanda. Anna sagt: »Ananas-Salat am Panamakanal.«
Livia, Nicole, Andrea

»Iris, hilf mir, Gittis Kind frisst Gift! Pilz ist giftig, dies ist wichtig. Sie ist wirr, blickt richtig stier! Wie ist's mit Fisch?«
 »Hilf nicht mit Fisch! Fisch in Rimini stinkt! Kind, nimm Milch, Milch hilft.«
Anja

Eine ähnliche Übungsanlage hat der Schweizer Schriftsteller Peter Bichsel entwickelt (Fritzsche 1989, S. 99). Bei dieser Übung, »Tabu« genannt, geht es darum, dass mehrere Tasten einer Tastatur klemmen, aber bis zum Redaktionsschluss ein Text formuliert werden muss. Der Schreiber sollte seinen Text also ohne diese Tasten fertigstellen. Bichsel schlägt dafür eine anspruchsvolle Variante vor: Die Buchstaben t, a, b und u dürfen nicht verwendet werden. Eine einfachere Form geht vom Wort »doof« aus. Diese Übung führt die Schreibenden zu intensiven Reflexionen über die Grammatik, denn bei Verbformen, Artikeln usw. sind große Einschränkungen notwendig. Deshalb dominiert die Arbeit an der Formulierung: Varianten werden gesucht, der Blick ist in erster Linie auf die Sprache gerichtet. Diese Arbeit macht die Lernenden damit vertraut, sich neben dem Inhaltlichen auf die Sprache zu konzentrieren.

Im Zürichsee sind kürzlich viele Delfine gesehen worden.
 Fischer meinen, es sei wegen des fehlenden Eises in der Höhe sowie in den nördlichen Meeren.
 Einige Zwischenfälle sind leider schon geschehen: Schwäne und Forellen ziehen weg. Kollisionen mit Schiffen sind glücklicherweise noch keine vorgekommen.
Zoé, Michael

Das Akrostichon stammt aus der Literatur, ist seit der Antike bekannt und besteht darin, dass die Anfangsbuchstaben aller Zeilen eines Gedichts einen versteckten Begriff, zum Beispiel den Namen des Autors oder einen Merksatz, ergeben. Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Aufgabe, einen autobiografischen Text zu verfassen, in dem die ersten Buchstaben aller Sätze die eigenen Vor- und Familiennamen und den Wohnort ergeben. Diese Übung gewährt zwar viel mehr Spielraum als die Vokalharmonie und das Tabu, doch zwingt sie die Lernenden, bei jedem Satz auf das erste Wort zu achten. Außerdem ist die Anzahl der Sätze durch die Vorgabe begrenzt. Auch dies führt – bei allem Persönlichen, was in dieser biografischen Skizze steht – zu einer Konzentration aufs Sprachliche.

3. Sempre più ritardando und Elfchen

Um das Interesse der Lernenden auf die Sprache und den Stil zu lenken, sind poetische Formen sehr geeignet. Texte mit begrenzter Wort- oder Silbenzahl oder auch Anleihen aus der konkreten Lyrik dienen dazu, in kurzer Zeit ein kleines lyrisches Werk zu gestalten, das auch ästhetische Ansprüche erfüllt. Damit steht nicht nur die Sprache im Zentrum, sondern die Schülerinnen und Schüler erfahren auch selbst, mit welchen Mitteln Literatur kreiert wird.

Bei der Übung »Sempre più ritardando« formulieren die Lernenden einen Text, dessen Sätze immer kürzer werden. Der erste Satz enthält zum Beispiel neun Wörter, der zweite Satz acht usw. Der zweitletzte Satz besteht dann aus zwei, der letzte aus einem Wort. Sinnvoll ist es, einen Inhalt vorzugeben, der diese Verzögerung nachvollzieht. Die Landung eines Flugzeugs wäre ein solches Thema. Beim Schreiben – vor allem, wenn diese Aufgabe zu zweit gelöst wird – geht es oft um die grundlegenden Fragen: Welches Wort kann ich weglassen? Welches könnte ich noch einfügen? Das sind Überlegungen, die für die Arbeit am Stil zentral sind. Sie fördern also die bewusste Reflexion von sprachlichen Mitteln.

Langsam wird ein Punkt am Himmel immer grösser
 Man erkennt: Das muss ein Flugzeug sein
 Das Flugzeug nähert sich dem Boden
 Es fährt seine Räder aus
 Es landet und bremst
 Der Lärm verstummt
 Endlich geschafft
 Aussteigen
Chiara, Nadine

Das eingangs erwähnte Elfchen gilt bei Schülerinnen und Schülern als Favorit unter den lyrischen Textsorten, denn bei keinem anderen Gedicht gelingt so leicht ein poetischer Ausdruck. Die Anzahl der Wörter pro Zeile beträgt 1+2+3+4+1, d. h. der ganze Text besteht aus elf Wörtern. Sehr geeignet ist es, an den Anfang eine Farbe zu stellen, da auf diese Weise die Schreibenden zu einer konkreten Vorstellung kommen.

Grau	Rot	Rosa
Der Nebel	inneres Feuer	Rosa Schweinchen
Über der Stadt	verliebt, verlobt, verheiratet	Hustet und niest
Ich finde dich nicht	ich finde es kompliziert	Schweinchen hat die Grippe
Trauer	Liebe	Schweinegrippe
<i>Carmen</i>	<i>Sarah</i>	<i>Elvira</i>
Farbig		
Das Schreiben		
Elfchen machen Spaß		
Ich bin süchtig danach		
Stolz		
<i>Nadine</i>		

4. Pingpong und Reißverschlusskrimi

Pingpong spielt man zu zweit. So schreiben auch bei dieser kreativen Übung zwei Personen an zwei verschiedenen Texten, und zwar gleichzeitig (Zopfi 2001, S. 49). Beide beginnen, indem sie einzeln den ersten Satz einer Erzählung formulieren. Dann tauschen sie ihr Blatt aus, lesen diesen ersten Satz und versuchen, Inhalt sowie stilistische Merkmale zu erfassen. Anschließend schreiben sie den zweiten Satz, der nicht nur vom Thema her, sondern auch sprachlich auf den ersten Bezug nimmt. Nun geben sie den Text zurück, der zweite Satz wird gelesen und analysiert und der dritte wird formuliert. Zum einen fordert diese Übung eine genaue Lektüre, das Eintauchen in Inhalt und Stil des Partners oder der Partnerin, zum anderen eine große Flexibilität, da gleichzeitig zwei Erzählungen zu verfassen sind, die sich deutlich unterscheiden. Hier wird also Aufmerksamkeit auf Sprache und Inhalt gefordert.

Noch intensiver fördert die Übung Reißverschlusskrimi das Fremdverstehen und die eigene Kreativität (vgl. Reißverschlussgeschichte bei Fritzsche 1989, S. 96–98). Hier texten viele an verschiedenen Kriminalgeschichten und müssen sich immer wieder auf einen neuen Inhalt und einen anderen Stil einlassen. Bei dieser anspruchsvollen Aufgabe schreiben alle den ersten Satz eines Krimis auf ein Blatt und geben danach dieses Blatt weiter. Die nächste Person überlegt sich nun den zweiten Satz, schreibt ihn aber nicht auf. Sie lässt eine Lücke auf dem Blatt und formuliert den dritten Satz. Dann reicht sie das Blatt weiter. Der Nächste füllt nun den zweiten Satz aus. Dabei muss er nicht nur den Inhalt und die Sprache des ersten, sondern auch des dritten Satzes berücksichtigen. Diese komplexe Aufgabenstellung führt zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den beiden Sätzen und verlangt eine adäquate Reaktion in Form des einzupassenden Satzes. Der Reißverschlusskrimi wird nun auf dieselbe Weise fortgesetzt. Die vierte Person überlegt sich einen vierten Satz, schreibt aber den fünften. Die fünfte füllt die Lücke des vierten Satzes.

Die blutende Schwester

Langsam tastete ich mich mit den Händen der endlos langen Treppe entlang. Plötzlich landete meine Hand im Feuchten. Was war das? Ich roch zunächst daran und stellte dann fest, dass es gewöhnliches Blut war. Doch warum war da Blut an der Treppe? Mir lief ein Schauer über den Rücken und ich fragte mich: Wen oder was hab ich da vor mir? Wenn ich ehrlich sein sollte, wollte ich das gar nicht so genau wissen. Vielleicht war es besser, das gar nicht herauszufinden. Deshalb entschloss ich mich dazu, es zu vergessen. Ich drehte mich um und lief nach oben, als ich plötzlich von hinten mit zwei eiskalten Krallen gepackt wurde. Ich schrie lauthals, schloss die Augen fest zusammen und hoffte, dass alles bald ein Ende nehmen würde. Das war es auch; denn es war nur meine Schwester, die sich unglücklicherweise in den Finger geschnitten hatte. *(Mehrere Autorinnen und Autoren)*

Sowohl Pingpong als auch Reißverschlusskrimi verlangen eine genaue Textrezeption, intensive Reflexion über Inhalt und Stil und die eigene Kreativität. Die beiden Formen fördern das Nachdenken über die Sprache, aber auch die Fantasie.

5. Stilimitation und Stilvariation

Ausgehend von den Begriffen »Sprachstil« und »Stilistik« erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass sich der Stil aus dem Zusammenspiel lexikalischer, grammatischer und klanglich-rhythmischer Mittel ergibt. Die erarbeiteten Merkmale wenden sie auf die Analyse konkreter Texte an: den rührseligen Unterhaltungsroman aus dem 19. Jahrhundert von Eugenie Marlitt, den Zeitungsbericht, den Text in Jugendsprache, den Schulbuchtext für Achtjährige, den wissenschaftlichen Fachtext, den modernen Roman des 20. Jahrhunderts. Anschließend imitieren die Schülerinnen und Schüler zwei der vorgegebenen Texte, indem sie zu einer eigenen Themenstellung einen Text formulieren. Dabei übernehmen sie den Stil eines der Texte.

Wenn seine schmale, gebräunte Aristokratenhand die dunkle Künstlerlocke mit unnachahmlicher Grazie aus der Stirn strich, dann herrschte Totenstille in jedem Konzertsaal. Er sandte einen seiner berühmt-berüchtigten Verführerblicke ins Publikum – wohlverstanden, meist holde Weiblichkeit von sechzehn bis sechzig, da ging es wie ein elektrischer Schlag durch manches sonst gefeite Frauenherz.

Eugenie Marlitt

Stilimitation

Als die goldgewordene Sonne sich sanft gleitend dem Horizont näherte, entglitt dem schmachtenden Jüngling ein tiefer Seufzer von dessen feuerroten Lippen. Der verführerisch tiefsinnige Blick der verehrten Dame O. – vor nicht weniger als zwei Stunden – hatte sich in das Herz des vor Liebe Glühenden eingebrannt wie ein brennendes Eisen.

Lisa

Nach einem Hinweis auf Raymond Queneaus *Exercices de style* (Paris: Gallimard 1947), in denen der französische Schriftsteller alle erdenklichen Stile an einem Thema in 99 Fassungen erprobt, sammeln die Lernenden nun Stilmerkmale und Textsorten. Sie ziehen dabei auch spielerische Formen ein, zum Beispiel

- einen Steckbrief, ein SMS, einen Dramentext
- technischen, juristischen, esoterischen Stil
- Rotwelsch, Soziolekt, Dialekt
- Stabreime, Ein-Vokal-Texte u. v. m.

In Gruppenarbeiten wählen die Schülerinnen und Schüler ein eng umrissenes Thema aus der Literatur oder aus der Geschichte, das allgemein bekannt ist: die erste Mondlandung, der Wolf als Großmutter in *Rotkäppchen*, der Rütlichwur ... Danach formulieren sie die Variationen des gewählten Themas in den unterschiedlichsten Stilarten: Sprache der Wissenschaft, Hexameter Homers, Verse eines deutschen Schlagers, Rede am Grab, Korrespondentenbericht ...

Thema:

William Shakespeare
Romeo und Julia (3. Aufzug, 5. Szene; Juliens Zimmer)

Julia: Willst du schon gehn? Der Tag ist ja noch fern.
 Es war die Nachtigall und nicht die Lerche,
 Die eben jetzt dein banges Ohr durchdrang;
 [...]

Romeo: Die Lerche war's, die Tagverkünderin,
 Nicht Philomele; sieh den neid'schen Streif,
 Der dort im Ost der Frühe Wolken säumt.
 [...]
 Nur Eile rettet mich, Verzug ist Tod.

Variationen:

Bei Hauptmann Ernst

Ruhe! Was ist das?
 Eine Lerche, die pfeift.
 Falsch. Eine Nachtigall. Wiederhole!
 Es war die Nachtigall und nicht die Lerche.
 Gut. Romeo, Morgenzeit, marsch!
 Zu Befehl, holde Julia.

Bei Homer

Sicheren Sinnes, das Auge begehrllich auf Romeo richtend,
 Spricht Julia mit ängstlicher Stimme: »Willst du schon gehen, Romeo?
 S'war nicht die Lerche, die Nachtigall war's, die just aus friedlichem
 Schlummer dich weckte.« Drauf Romeo seufzend und leise bekümmert:
 »Nein, nein, denn die Lerche, die war's, und im Osten tagt schon der Himmel.
 Forteilten ist meine Rettung, Verzug ist mein Tod.«

Bei Prof. Dr. Vogelsang, Ornithologisches Seminar

Julia: Du willst schon gehen? Es war *Luscinia megarhynchos*, deren Gefieder schwarz und kastanienbraun ist. Sie zeichnet sich durch große Augen und schönen Gesang aus. Man zählt sie zu den Nesthockern.

Romeo: Es könnte sich jedoch auch um *Alauda arvensis* handeln; langer Schwanz und weiße Außenkanten, Kopfhaube angedeutet, auch ein Nesthocker. Ich aber darf mich nicht zu diesen zählen. Nur Eile rettet mich!

Bei Shakespeare

Nachtigall oder Lerche, das ist hier die Frage.
 Ursula, Philipp, Beat

So viel Witziges schreiben Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II nur selten. Die Arbeit am Stil führt aber vor allem dazu, dass sie sich intensiv der Sprache zuwenden, die verschiedenen Stilarten kennen lernen und dadurch ihre Textkompetenz beim Schreiben erweitern.

Literatur

- BRÄUER, GERD (1998): *Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 6).
- BREDEL, URSULA; GÜNTHER, HARTMUT; KLOTZ, PETER; OSSNER, JAKOB; SIEBERT-OTT, GESA M. (Hg., 2003): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. 2 Bde. Paderborn: Schöningh.
- EICHHORN, BEAT; KOCH, MAX (2002): *Kreatives Schreiben – auch an Berufsschulen!* CD-ROM. Bern: h.e.p.
- ESSELBORN-KRUMBIEGEL, HELGA (2003): Sprachunterricht in der Erwachsenenbildung: Wissenschaftliches und kreatives Schreiben. In: Bredel u. a. 2003, S. 737–744.
- FIX, MARTIN (2006): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- FRITZSCHE, JOACHIM (1989): *Schreibwerkstatt. Geschichten und Gedichte: Schreibaufgaben, -übungen, -spiele*. Stuttgart: Klett.
- LIEBNAU, ULRICH (1995): *EigenSinn. Kreatives Schreiben – Anregungen und Methoden*. Frankfurt/ M.: Diesterweg.
- MERZ-GRÖTSCH, JASMIN (2003): Methoden der Textproduktionsvermittlung. In: Bredel u. a. 2003, S. 802–813.
- MOSLER, BETTINA; HERHOLZ, GERD (1992): *Die Musenkussmischmaschine. 128 Schreibspiele für Schulen und Schreibwerkstätten*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- RUF, URS; GALLIN PETER (1998): *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*. Bd. 1 und 2. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- SCHUSTER, KARL (1995): *Das personal-kreative Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SPINNER, KASPAR (2006a): Kreatives Schreiben. (1993) In: Spinner, Kaspar: *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*. Seelze: Kallmeyer/Klett, S. 108–125.
- DERS. (2006b): Neue und alte Bilder von Lernenden. Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende. (1994) In: Spinner, Kaspar: *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*. Seelze: Kallmeyer/Klett, S. 131–148.
- STIRNEMANN, KNUT (2010): »Nachtigall oder Lerche, das ist hier die Frage.« Stilimitation und Stilvariation – Schreiben auf der Sekundarstufe II. In: *Schulinfo Zug, Fokus Schreiben*, Nr. 3, 2009-10, S. 22–25.
- WALDMANN, GÜNTER; BOTHE, KARIN (1992): *Erzählen. Eine Einführung in kreatives Schreiben und produktives Verstehen von traditionellen und modernen Erzählformen*. Stuttgart: Klett.
- WERDER, LUTZ VON (2007): *Lehrbuch des kreativen Schreibens*. Wiesbaden: Marix.
- ZOPFI, CHRISTA; ZOPFI, EMIL (2001): *Leichter im Text. Ein Schreibtraining*. Gümligen: Zytglogge.

Elisabeth Kossmeier

Schreibkompetenz durch Entwicklung und ständige Förderung von Selbst- und Reflexionskompetenz

Wenn Lernende wissen, was sie tun und warum sie es tun, und wenn Schreiben zu einem persönlichen Anliegen wird, verbessert sich die Qualität der Texte, hört sich die scheinbar sinnlose »Korrigiererei« auf und erhöht sich die Lernmotivation.

Als bald 60-jährige Deutschlehrerin habe ich im Dienste einer Qualitätssteigerung der schriftlichen Arbeiten meiner Lernenden viele fachdidaktische Strömungen, Bücher, Themenkataloge, Seminare, Selbstversuche, Schülerbefragungen, gegenseitige Feedbacks, vielfältige Reflexionen, mehrfache Perspektivenwechsel hinter mich gebracht (und hoffentlich aus allem auch gelernt).

Ich erlebe heute in meinen Seminaren, wie viele Deutsch-Lehrer/innen am meisten darüber frustriert sind, dass ihr Bemühen, möglichst viele Arbeiten möglichst sorgfältig zu korrigieren, nicht von Erfolg gekrönt zu sein scheint. An einer korrigierten Hausübung scheint nur von Interesse zu sein: »Was wäre das für eine Note?« Tipps und sonstige Bemerkungen der Lehrenden am Textrand scheinen unbemerkt zu bleiben...

Ich habe genug von gefälligen, bestimmten Mustern folgenden, braven, aber letztlich nichtssagenden Schul- und Maturaarbeiten entlang eingelernter Schematas. Oft schneiden diese in der Lehrerbewertung sogar recht gut ab.

Ich möchte hingegen hinter jedem Text die Persönlichkeit der/des Schreibenden spüren. Ich wünsche mir authentische Texte von jungen Menschen, die wissen, was sie schreiben und warum sie dies tun! Und Authentizität, Originalität, Autonomie,

persönliche Auseinandersetzung sollen genauso wichtig sein wie Arbeiten, die vorgegebenen Qualitätskriterien entsprechen.

Deshalb bin ich der Überzeugung, dass Entwicklung von Schreibkompetenz immer auch mit Entwicklung von Selbstkompetenz einhergehen muss. Es geht um die Förderung von Eigenverantwortung, von Reflexionskompetenz bezüglich der eigenen Stärken und Schwächen, von der Kompetenz, eine eigene Meinung zu bilden und sie entsprechend argumentieren zu können.

Für mich ist es die größte Hausaufgabe und mein wichtigstes Anliegen, dass die Lernenden ihre Texte als IHRE eigenen Texte begreifen können, an denen und mit denen zu arbeiten es sich lohnt.

Dafür bedarf es meines Erachtens mehrerer Voraussetzungen:

1. Wir brauchen eine radikale didaktische Wende des Unterrichts von Kontrollorientierung zu mehr Autonomieförderung.
2. Schreiben muss als eine individuelle persönliche Selbstäußerung erlebt werden können (und zwar unabhängig von der Textsorte! – es ist immer das Individuum, das im Schreiben Befindlichkeit, Meinung, Vorbehalte, Zustimmung, ausgewählte Fakten usw. zum Ausdruck bringt).
3. Es soll deutliche Unterschiede geben zwischen Texten, die dezidiert und ausschließlich der Selbstkompetenzförderung dienen (der Meinungsäußerung, der Selbst-Reflexion, der Gedankensammlung, dem Meinungsaustausch usw.) und Texten, die dafür gedacht sind, veröffentlicht zu werden bzw. veröffentlicht werden zu können (z. B. Essays, Kurzgeschichten usw.).
4. Es muss einleuchtend und sinnvoll erscheinen, dass an Texten gearbeitet wird – die/der Lehrende darf nicht (immer) die/der einzige Leser/in bleiben. Ein »fertiger Text« hat einiges an Arbeit und Überarbeitung hinter sich, bevor er als »Eigenprodukt« hinausgeht.

ad 1.) Von Kontrollorientierung zu Autonomieförderung

Lernende werden nur dann Verantwortung für das eigene Tun und die eigenen Produkte entwickeln können, wenn sie spüren, dass sie für sich selbst Sinnvolles tun.

- a) *Das Thema bewegt den/die einzelne/n Lernende/n.* Auf der Basis der konstruktivistischen Lerntheorie (Förster 1985), die Lernen als höchst individuellen Prozess ausweist, kann nur dann sinnvoll gelernt werden, wenn eine Verknüpfung der Lerninhalte im einzelnen Wesen bzw. Gehirn hergestellt werden kann. Es ist daher bedeutsam, die Wahl eines Inhaltes oder die Schärfung einer Thematik weitgehend dem/der Lernenden zu überlassen. Dafür gibt es viele Methoden, die den Lernenden mehr oder weniger Freiheitsgrade zubilligen. Eine Methode sei als Beispiel hier angeführt (Abb. 1 und 2).
- b) *Lernenden sind der Sinn der Lerninhalte bzw. der zu erwerbenden Kompetenzen und das Lernziel klar* (Meyer 2004, S. 67 ff.). Lernjournale, Reflexionsschleifen, Arbeitsaufträge für die Portfoliomappe sind Gelegenheiten, sich darüber klar zu werden, was der/die Einzelne können möchte und warum und welche Fragen noch offen sind, die es zu klären gilt.

Abb 1:

Kompetenz: eine eigene Meinung bilden und dazu Argumente formulieren
Schulstufe 11–12
Themenkreis HUMANITÄT (im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit den Ideen der Aufklärung)

Methode: Thesenarbeit
 Im Vorfeld formuliert die Lehrerin unterschiedliche, möglichst kontroverse Thesen zu einem aktuellen/anstehenden Themenkreis. Die Lernenden entscheiden für sich alleine, welchen Thesen sie zustimmen können, welche sie zum Schreiben »reizen«, zu welchen sie Beispiele finden wollen.

Der schülerzentrierte Aspekt liegt in der freien Wahl:

- Welche These interessiert mich – und aus welchem Grund? Warum spricht mich als 17-Jährige der Satz an? Was hat der Satz mit mir und meinen Lebensumständen zu tun?
- Was fällt mir dazu ein an konkreten selbst erlebten oder gelesenen Beispielen?
- Was an dieser These halte ich für richtig, unter welchen Umständen und warum? Was an dieser These birgt Gefahren in sich? Warum?
- Zu welchem Ergebnis komme ich am Ende meiner Gedankenführung?

Reflexionsgedanke: Ich verwende diese Methode seit vielen Jahren zu allen möglichen Themenkreisen und bin immer wieder aufs Neue überrascht, wie wenig es braucht an »Freiheit« – und die Schüler/innen arbeiten und diskutieren, dass ihnen die Köpfe rauchen!

Aufgabe:

- 1) Lies alle Thesen aufmerksam durch, schneide sie auseinander und wirf die gleich weg, die du (egal aus welchem Grund) nicht magst, als falsch oder uninteressant empfindest.
- 2) Suche dir mit den in deiner Hand verbleibenden Thesen 2 Lernpartner/innen und besprich mit ihnen die Thesen, die ihr alle 3 gewählt habt. Interessiert euch, warum andere Thesen behalten haben, die ihr entsorgt habt? Tauscht Meinungen, Erfahrungen, Beispiele aus.
- 3) Du hast 2 Wochen lang Zeit, deinen Beitrag für eine Klassenmappe zur Humanitätsfrage abzuliefern. Zur Untermauerung deiner Argumente bist du herzlich eingeladen, literarische Texte, Liedertexte, Karikaturen usw. beizusteuern. Diese Arbeit bringt dir insgesamt max10 von max100 Semesterpunkten.

- c) Lernenden ist klar, welchen *Stellenwert die erbrachte Leistung im Gesamtzusammenhang* des Schuljahres/Semesters hat. Statt der sogenannten »Hausübungen«, deren Sinn manchmal kaum erkannt wird und die ein deutliches Relikt aus einem ausschließlich lehrerzentrierten Unterricht sind, sollte den Lernenden vom Beginn des Jahres an klar sein, welche Aufgaben es in diesem Schuljahr zu erledigen gilt, welche Kompetenzen erworben werden können bzw. müssen.
- d) *Lernende erfahren den Sinn schriftlicher Arbeiten.* Es braucht immer wieder Gelegenheiten, die das schriftliche Verfassen von Texten, die auf eine/n Leser/in hin orientiert sind, als sinnvoll erlebbar machen. Texte können in einer gemeinsamen Mappe gesammelt, an eine Zeitung geschickt, in einer Schüler- oder sonstigen Zeitung veröffentlicht, auf einer Pinnwand ausgestellt, der Schulleitung überreicht werden usw. Es soll begreifbar werden, dass ein eigener Text eine Selbstäußerung darstellt und dass es sich daher lohnt, an einem guten »Produkt« zu arbeiten!

Abb 2: Zwölf Thesen zum Thema Humanität (E. Kossmeier)

A) Leben und leben lassen – jeder Mensch soll tun, wie er will und was er will, solange er nicht bewusst andere schädigt.	H) Wenn jeder Mensch tut, was er will – selbst nach bestem Wissen und Gewissen, – bleiben trotzdem immer viele auf der Strecke.
B) Der Mensch ist von Geburt an ein Egoist, zur Humanität muss man ihn ERZIEHEN.	I) Erziehung setzt immer Normen und Regeln auf und wird dem Einzelmenschen meistens nicht gerecht. Humanität kann man nicht anerziehen, man muss ihren Sinn erleben und erfühlen.
C) Je gebildeter der Mensch ist, umso friedlicher und toleranter ist er.	K) Intelligenz und Klugheit schützen nicht vor Inhumanität.
D) Missionarischer Eifer, selbst im Dienste der »besten Sache« wird leicht kontraproduktiv (weil Widerstand hervorrufend).	L) Wenn man von einer Sache von innen heraus überzeugt ist, muss man sich dafür einsetzen und andere mit allen Mitteln zu überzeugen versuchen.
E) Nur ein Mensch, der sich selbst mit allen Stärken und Schwächen akzeptieren kann, kann wirklich tolerant sein.	M) Gegen Schwächen soll man ankämpfen, sowohl bei sich selber als auch bei anderen.
F) Wenn man von den »Schwachen einer Gesellschaft«, die gestützt werden sollten, spricht, muss man zwischen denen unterscheiden, die an ihrem Elend selber Schuld sind und den Unschuldigen.	N) Menschen, die Hilfe brauchen, darf man nicht danach messen, ob sie die Hilfe auch »verdienen« – das steht uns nicht zu!
G) Humanität kann man nicht verschreiben, anordnen, sondern nur VORLEBEN.	O) Wenn man eine humane Gesellschaft will, muss man die Schwachen durch Gesetze schützen, sonst funktioniert das nicht.

ad 2.) Schreiben ist eine individuelle persönliche Selbstäußerung

Eine grundlegende Veränderung meines Deutschunterrichts bewirkte die Auseinandersetzung mit dem Modell des Dialogischen Lernens (Ruf/Gallin, 2005): Ruf/Gallin stellen der regulären Dimension des Lernens eine singuläre Dimension als gleich bedeutsam gegenüber.

Während die reguläre Dimension auf der Richtig-Falsch-Ebene arbeitet und ein überprüftes, genormtes, als wichtig eingestuftes Wissen an die Lernenden weitergibt, entzieht sich die singuläre Dimension der Richtig-Falsch-Bewertung, weil sie ausschließlich Wert legt auf die individuelle höchst persönliche Auseinandersetzung mit Lerninhalten. Für das Schreiben im Deutschunterricht bedeutet das eine Chance und Erleichterung für Lehrende und Lernende gleichermaßen: Es gibt eine Form der schriftlichen Auseinandersetzung mit sich selbst, mit Gefühlen, mit Vor-

kommissen, mit Erlebnissen, Erfahrungen, die ausschließlich der persönlichen Auseinandersetzung dient und als solche zwar in die Bewertung mit einbezogen wird, aber ohne Berücksichtigung der sprachlichen Qualitätskriterien. Lehrende geben Kommentare, schriftliche Rückmeldungen und Punkte auf diese Arbeiten, aber ausschließlich auf den Grad der Auseinandersetzung mit einem Inhalt, nicht auf Sprachrichtigkeit. Kommentare können natürlich in Form von wertschätzenden Ich-Botschaften Logik und Stil in die verbale Rückmeldung einbeziehen.

Drei Beispiele von verbalen Rückmeldungen zu persönlichen Stellungnahmen zu einem Zeitungsartikel:

»Als Leserin werde ich nun sehr gespannt, was du dir unter ›sinnvoller Freizeit‹ vorstellst – aber dazu schweigst du. Könntest du hier noch erklärende Sätze einfügen? Du erhältst vorerst 3, nach Beantwortung meiner Fragen die restlichen 2 Punkte dazu.«

»Ich bin als Leserin berührt über die Darstellung deiner Gefühle. Es würde mich sehr interessieren, wie es zu ... kommen konnte? Ich freue mich über eine Antwort, gebe dir schon jetzt alle 5 Punkte.«

»Ich kann dir auf diese Arbeit keine Punkte geben, weil der Text auf mich wirkt, als wäre er nebenbei aufs Papier geworfen worden: Ich freue mich über eine Erläuterung bzw. Überarbeitung deinerseits und werde gerne mein Urteil revidieren.«

Da die Texte nicht »durchkorrigiert« werden, haben auch Lernende mit Sprachschwierigkeiten Chancen, Interessantes und Spannende zu produzieren und damit Punkte zu erwerben.

Beispiele von Arbeiten und Arbeitsaufträgen auf der singulären Ebene

- Persönliche Fragen formulieren
- Persönliche Gedanken zu einem Text aufschreiben
- Eine Meinung bilden und aufschreiben
- Das individuell Wichtige herausfinden und begründen
- Lernjournal: Was ist/war MIR wichtig, was habe ICH gelernt, warum habe ich dieses Thema gewählt; die eigene Kernidee
- Selbstreflexion zu den eigenen Lernstrategien, zum Lernzuwachs, zu den erworbenen Kompetenzen, zum (Nachhol-)Bedarf
- Gefühle, (Vor)Urteile, »believes«, Assoziationen zu Lerninhalten ausdrücken und aufschreiben

**ad 3.) Texte, die auf eine (auch fiktive) Öffentlichkeit hin orientiert sind:
eine Überarbeitungsmethode**

Im Unterschied zu Selbstäußerungstexten, deren Ziele im Bereich der Selbstkompetenzentwicklung, der Reflexion, des Meinungsaustausches usw. (siehe oben) liegen, gibt es Texte, die (zumindest theoretisch) in der Öffentlichkeit bestehen können müssen. An ihnen wie in einer Werkstatt zu arbeiten, kann durchaus Freude bereiten. Wichtig ist dabei, dass das Element der Selbstäußerung auch in diesen Texten

erhalten bleibt! Eine Methode zur Textüberarbeitung mit Hilfe der Klassenkammerad/innen sei hier vorgestellt. Sie eignet sich für vielerlei Variationen und muss an die Thematik, um die es geht, und an die jeweilige Klasse angepasst werden:

1. Schritt: Das Lernziel wird mit der Klasse konkretisiert und im Detail vereinbart: Jede/r macht im nächsten Monat EINEN wirklich guten Text zum Thema »Humanität« für eine Klassenmappe der 7a. Die PPP-Lehrerin wird zwei Stunden lang in den Arbeitsprozess mit einsteigen. Der BE-Lehrer wird mit den BE-Schüler/innen eine Illustrationsmöglichkeit besprechen und durchführen.

2. Schritt: Arbeit am Thema – siehe oben. Jede/r Schüler/in liefert einen Text ab.

3. Schritt: Die vorhandenen kopierten Texte (alle sind es nie...) werden aufgelegt. Die Schüler/innen gehen herum und jede/r liest und kommentiert schriftlich in den Text hinein (deshalb Kopien!) mindestens drei fremde Texte mit folgendem Arbeitsauftrag:

- Welcher Satz, welche Textpassage gefällt dir am besten? Unterstreiche die Passage und schreib dazu: »Das muss in deinem fertigen Text unbedingt drinnen bleiben, weil ...«
- Welche (mindestens) drei Fragen stellen sich dir während des Lesens? Schreibe an die Stelle deiner Frage: »Hier genau frage ich mich: ...«
- Welche These deiner Mitschülerin/deines Mitschülers hörst du aus dem Text am deutlichsten heraus? Schreibe deine Wahrnehmung zur Kernidee des Textes deiner Mitschülerin/deines Mitschülers unter die Arbeit und unterzeichne die Arbeit mit deinem Namen – vergiss nicht, dich in allem an die vereinbarten Feedbackregeln zu halten!

4. Schritt: Jede/r überarbeitet den eigenen Text nach eigenem Belieben unter Zuhilfenahme der Mitschüler/innen – Feedbacks (Heimarbeit)

5. Schritt: Gruppenarbeit zu dritt: Sammlung der eigenen Wahrnehmungen beim Lesen der fremden Texte:

- Was macht einen Text so spannend, dass man ihn gerne liest?
- Welche Qualitätskriterien erscheinen euch bedeutsam?
- Worauf sollte ein/e Schreiber/in besonders achten?
- Was habt ihr aus eurer Sicht für euer Schreiben aus der Lektüre anderer Arbeiten gelernt bzw. an Erkenntnissen gewonnen?

6. Schritt: Die Lehrerin fertigt aus den Gruppenarbeitsergebnissen ein gemeinsames Thesenpapier für alle an mit den Qualitätskriterien, die die Schüler/innen formuliert haben.

7. Schritt: *das Korrektur – Fließband*. In einer Klasse mit 24 Schüler/innen werden 3 Fließbänder zu je acht Schüler/innen installiert. Die acht Texte eines Fließbandes werden achtmal kopiert, sodass jedes Fließbandmitglied acht Texte zum Korrigieren hat. Jedes Fließbandmitglied ist Expertin für etwas, hat diesbezügliche Materialien mit oder Internetanschluss oder alte Sprachbücher usw. Jede/r Experte/Expertin liest nun (mit Unterschrift) je acht Arbeiten unter einem einzigen sprachlichen Aspekt, zum Beispiel:

- Expert/in für den 3. und 4. Fall
- Expert/in für den logischen Einsatz von Konjunktionen
- Expert/in für Dehnung (langes ie und stummes h) und das/dass
- Expert/in für Präpositionen
- Expert/in für Groß- und Kleinschreibung
- Expert/in für Zeichensetzung
- Expert/in für korrekte Bezüge von Personalpronomen
- Expert/in für Fremdwörter

8. Schritt: Neue Überarbeitung, Termin für die Endabgabe bei der Lehrerin.

Achtung:

- Die Methode ist nur dann geeignet, wenn die Klasse eine gute Feedbackkultur bereits geübt hat und beherrscht.
- Die Aufgaben müssen immer so gestellt sein, dass sich die Leistungsschwächeren nicht blamieren.
- Mitschüler/innen geben immer nur Rückmeldungen auf der Ich-Ebene, die angenommen oder zurückgewiesen werden können! Niemals sind Mitschüler/innen einander Korrektoren. Das (auf ein spezielles Problem eingeschränkte) Expertentum ist eine Ausnahme, die allerdings gleichzeitig den Experten zum Lernenden macht: Eine Expertise muss in den meisten Fällen erst errungen werden, was wiederum sehr nützlich sein kann für das zukünftige weitere Arbeiten!

ad 4.) Es muss einleuchtend und sinnvoll und als »normal« erscheinen, dass an Texten gearbeitet wird!

An Texten zu feilen und zu arbeiten wie in einer Werkstatt (siehe oben) wird am Anfang von den Lernenden nicht besonders geschätzt. Das passt nicht in die gewohnte Schulkultur eines lehrerzentrierten Unterrichts.

Hier ist die professionelle Lehrerbegleitung gefragt, die den Wert der authentischen Selbstäußerung würdigt und die gegenseitige Würdigung der Texte und den Respekt vor jeder individuellen Selbstäußerung vorlebt und von allen einfordert.

5. Zusammenfassung

Hinter authentischen Texten leuchtet die Persönlichkeit der Autorin/des Autors hervor. Für mich ist die Selbstkompetenz zur Selbstäußerung, zum Selbstausdruck, etwas Bedeutsames, das ich meinen Lernenden mitgeben möchte: Sprachkompetenz bedeutet für mich Beteiligung bzw. Partizipation an der den/die Einzelne/n umgebenden näheren und weiteren Welt. Einen Beitrag dazu zu leisten ist mein Ziel. Der Paradigmenwechsel hin zu mehr Schülerorientierung und eigenverantwortlichem Arbeiten ist dafür Voraussetzung.

Literatur

- BRÜGELMANN HANS: *Die Öffnung des Unterrichts muss radikaler gedacht und klarer strukturiert werden*. Online: <http://bidok.uibk.ac.at/library/bruegelmann-radikal.html> [Zugriff: 25.9.2010].
- FÖRSTER, HEINZ VON (1985): *Sicht und Einsicht*. Wiesbaden: Friedrich Vieweg & Sohn.
- JUUL, JESPER; HELLE, JENSEN (2009): *Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur*. Weinheim: Beltz, 3. korrigierte und überarbeitete Aufl..
- KOSSMEIER, ELISABETH (2009): Einzelnen gerecht werden. Chancen und Herausforderungen für einen Unterricht in heterogenen Klassen. In: *Textreihe der pädagogischen Hochschule Oberösterreich*. Bd.2.
- MEYER, HILBERT (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ruf, Urs; Gallin, Peter (2005a): *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd. 1: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 3., überarb. Aufl.
- DIES. (2005b): *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd. 2: Spuren legen – Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 3., überarb. Aufl.

Katrin Blatnik

Schreibkompetenzen – Wissenschafts- propädeutik – Schreibbegleitung

Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht

Die hier vorliegende Bibliographie stellt einen Auszug wissenschaftlicher Beiträge zum viel diskutierten Thema »Schreibkompetenz« dar. In diversen Handbüchern, Lexika und Sammelwerken wird es von mehreren Seiten beleuchtet. Da in der *ide* »Kultur des Schreibens« 1/2007 bereits eine umfassende Literaturliste publiziert wurde, liegt hier das Augenmerk auf Fachliteratur aus den vergangenen drei Jahren. Trotzdem werden noch einmal grundlegende Werke aufgenommen und die neuesten Erscheinungen (auch in Form von unveröffentlichten Projektberichten) zu den Teilgebieten »Argumentierendes Schreiben«, »Reflexives Schreiben«, »Wissenschaftspropädeutisches Schreiben« und »Schreibpädagogik« angeführt.

1. Bibliographien

Janshoff, Friedrich: Aufsatz – Textproduktion – Schreiben. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik 31.2007, H. 1 (»Kultur des Schreibens«), S. 129–135.

Adlassnig, Martina; Zippusch, Ute; Esterl, Ursula: Grammatik, Sprachreflexion, Textgestaltung. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik 34.2010, H. 2 (»Grammatik und Textgestaltung«), S. 113–117.

2. Einführungen, Handbücher und Nachschlagewerke

Abraham, Ulf u. a. (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 2003. ISBN 978-3-9312-4027-1

KATRIN BLATNIK hat Anglistik und Germanistik (Lehramt) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt studiert und dissertiert derzeit im Bereich Anglistik/Amerikanistik. Sie ist Tutorin im SchreibCenter. E-Mail: kblatnik@edu.uni-klu.ac.at

- Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa M. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2 Bände. Paderborn-München-Wien-Zürich: Schöningh, 2003. ISBN 978-3-8252-8237-0
- Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Bearbeitet von Sandra Ausborn-Brinker. 7., durchgesehene Auflage. Berlin: Erich Schmidt, 2010 (= Grundlagen der Germanistik, Bd. 29). ISBN 978-3-5031-2206-6
- Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix: Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze-Velber: Kallmeyer, 2008. ISBN 978-3-7800-4941-4
- Eroms, Hans-Werner: Stil und Stilistik. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt, 2008 (= Grundlagen der Germanistik, 45). ISBN 978-3-5030-9823-1
- Hafner, Heinz; Wyss, Monika: Deutsch. Ein Grundlagen- und Nachschlagewerk. Aarau: Sauerländer, 2004. ISBN 978-3-0345-0117-0
- Kliwer, Heinz-Jürgen; Pohl, Inge (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006. ISBN 978-3-8340-0057-6
- Willenberg, Heiner (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2007. ISBN 978-3-8340-0230-3

3. Aufsatz – Textproduktion – Schreiben im Deutschunterricht (Sekundarstufen)

- Abraham, Ulf; Kupfer-Schreiner, Claudia (Hrsg.): Schreibaufgaben. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2007. ISBN 978-3-5890-5115-1
- Baurmann, Jürgen: Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Velber: Kallmeyer, 2006. ISBN 978-3-7800-2074-1
- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2006. ISBN 978-3-5892-2218-6
- Fix, Martin: Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn-München: Schöningh, 2008. ISBN 978-3-8252-2809-5
- Lösener, Hans; Ludwig, Otto: Geschichte des Schulaufsatzes in Beispielen. Ein Arbeitsbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2007. ISBN 978-3-8340-0320-1
- Merz-Grötsch, Jasmin: Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge. Seelze: Kallmeyer, 2010. ISBN 978-3-7800-1043-8

4. Argumentierendes und (vor)wissenschaftliches Schreiben im Deutschunterricht

- Brugger, Paul: Wissen schaffendes Schreiben. Herausforderungen für den (Deutsch) Unterricht. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, 2004 (= ide-extra, 11). ISBN 978-3-7065-1872-7
- Saxalber, Annemarie; Esterl, Ursula: Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, 2010 (= ide-extra, 17). ISBN 978-3-7065-4770-3

- Schmitz, Martina; Zöllner, Nicole: Der Rote Faden. 25 Schritte zur Fach- und Maturaarbeit. Zürich: Orell Füssli, 2007. ISBN 978-3-2800-4049-2
- Rathmayr, Jürgen; Zillner, Friederike: schreib.arbeit. Wissenschaftliches Schreiben im schulischen Umfeld. Wels: Edition Buch.Zeit, 2009. ISBN 978-3-9502-4183-9
- Struger, Jürgen: Projektbericht zur Pilotstudie »Schreiben von Sachtexten an einer Berufsbildenden Höheren Schule«. Unveröffentlichter Projektbericht, 2009 (Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik an der Universität Klagenfurt).
- Struger, Jürgen: Forschungsprojekt »Schreiben von Sachtexten (vorwissenschaftliche Arbeiten) an Berufsbildenden Höheren Schulen«. Unveröffentlichter Projektbericht, 2010 (Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik an der Universität Klagenfurt).
- Uhlenbrock, Karlheinz: Fit fürs Abi. Referat und Facharbeit planen, erstellen, präsentieren. Braunschweig: Schroedel, 2007. ISBN: 978-3-5072-3040-8
- Winkler, Iris: Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis. Frankfurt/M.: Peter Lang, 2003. ISBN 978-3-6315-0469-7

5. Reflexives und kreatives Schreiben in Deutschunterricht und Studium

- Bräuer, Gerd: Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg im Breisgau: Fillibach. 2003. ISBN 978-3-9312-4015-8
- Gläser-Zikuda, Michaela; Hascher, Tina: Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen: Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2007. ISBN 978-3-7815-1531-4
- Mühlbacher, Wolfgang: schreibmaleins. Anleitungen, Tipps und Übungen zum kreativen Schreiben für 10- bis 12-Jährige. Wien: Braumüller, 2009. ISBN 978-3-7003-1725-8
- Mühlbacher, Wolfgang: schreibmalzwei. Anleitungen, Tipps und Übungen zum kreativen Schreiben für 12- bis 14-Jährige. Wien: Braumüller, 2009. ISBN 978-3-7003-1726-5
- Mühlbacher, Wolfgang: schreibmaldrei. Anleitungen, Tipps und Übungen zum kreativen Schreiben für 14- bis 18-Jährige. Wien: Braumüller, 2010. ISBN 978-3700317456
- Werder, Lutz von: Lehrbuch des kreativen Schreibens. Wiesbaden: Marix, 2007. ISBN 978-3-8653-9148-3
- Zopfi, Christa; Zopfi, Emil: Leichter im Text. Ein Schreibtraining. Gümligen: Zytglogge, 2001. ISBN 978-3-7296-0626-5

6. Schreiben in der Mutter-, Zweit und Fremdsprache

- Adamzik, Kirsten; Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Günter Narr, 2009 (= Europäische Studien zur Textlinguistik, 1). ISBN 978-3-8233-6423-8
- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr, 2010. ISBN 978-3-8233-6482-5
- Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingeborg (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Reihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneide Verlag Hohengehren, 2010. ISBN 978-3-8340-0662-2

- Beholz, Claudia; Kniffka, Gabriele; Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.): Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. Weltkongresses für Angewandte Linguistik. Münster: Waxmann, 2010. ISBN 978-3-8309-2323-7
- Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, 2009. ISBN 978-9-6306-6976-4
- Knorr, Dagmar; Nardi, Antonella (Hrsg.): Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang (= Deutsche Sprachwissenschaft international). *[Geplant 2011]*
- Schmölzer-Eibinger, Sabine: Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Narr, 2008. ISBN 978-3-8233-6376-7

7. Kompetenzen, Standards, Lernbegleitung & Beurteilung

- Becker, Gerold; Bremerich-Vos Albert u. a. (Hrsg.): Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Seelze: Friedrich, 2005 (= Friedrich Jahresheft XXIII).
- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid: Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Berlin: Cornelsen, 2003. ISBN -3-5890-5076-4
- Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde; Köller, Olaf (Hrsg.): Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht. Weinheim-Basel: Beltz, 2008. ISBN 978-3-4072-5477-1
- Endres, Wolfgang; Engel, Anja; Wiedenhorn, Thomas (Hrsg.): Das Portfolio in der Unterrichtspraxis. Weinheim-Basel: Beltz, 2008. ISBN 978-3-4076-2600-4
- Engler, Balz (Hrsg.): Erzählen in den Wissenschaften: Positionen, Probleme, Perspektiven. Fribourg: Academic Press, 2010. ISBN 978-3-7278-1676-5
- Fiebich, Peggy; Thielking, Sigrid (Hrsg.): Literatur im Abitur – Reifeprüfung mit Kompetenz? Bielefeld: Aisthesis, 2010. ISBN 978-3-89528-752-7
- Thonhauser, Josef (Hrsg.): Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen: Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Münster-New York-München-Berlin: Waxmann, 2008. ISBN 978-3-8309-1914-8
- Schwarz, Johanna; Volkwein, Karin; Winter, Felix: Portfolio im Unterricht. 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio (mit DVD). Seelze-Velber: Kallmeyer, 2008. ISBN 978-3-7800-4912-4
- Winter, Felix: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010. ISBN 978-3-8340-0181-8

8. Lesen, Schreiben, Recherchieren in Schule und Studium

- Baurmann, Jürgen: Sachtexte lesen und verstehen. Seelze: Kallmeyer/Klett, 2009. ISBN 978-3-7800-1042-1

- Endres, Wolfgang/Institut für Diagnostik und Lerntraining (Hrsg.): Methoden-Magazin: Lesen und Schreiben in der Sekundarstufe I. Weinheim: Beltz, 2010. ISBN 978-3-4076-2652-3
- Fix, Martin; Jost, Roland (Hrsg.): Sachtexte im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010. ISBN 978-3-8967-6952-7
- Kruse, Otto: Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium. Stuttgart: UTB, 2010 (= UTB 3355; Studieren, aber richtig). ISBN 978-3-8252-3355-6
- Kuzminykh, Ksenia: Das Internet im Deutschunterricht. Ein Konzept der muttersprachlichen und der fremdsprachlichen Lese- und Schreibdidaktik. Frankfurt/M.: Peter Lang, 2009. ISBN 978-3-6315-9028-7
- Niedermaier, Klaus: Recherchieren und Dokumentieren: Der richtige Umgang mit Literatur im Studium. Stuttgart: UTB, 2010 (= UTB 3356; Studieren, aber richtig). ISBN 978-3-8252-3356-3
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Weidacher, Georg (Hrsg.): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Tübingen: Narr, 2007. ISBN 978-38233-63606

9. Schreibpädagogik und Schreiben in Schule, Studium und Beruf

- Abraham, Ulf; Kupfer-Schreiner, Claudia; Maiwald, Klaus (Hrsg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer, 2005. ISBN 978-3-4030-4344-7
- Bräuer, Gerd: Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik. Innsbruck, Wien: StudienVerlag, 1998 (= ide-extra, 6). ISBN 978-3-7065-1308-1
- Ehlich, Konrad ; Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin: de Gruyter, 2003. ISBN 978-3-1101-7863-0
- Esselborn-Krumbiegel, Helga: Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben. Paderborn: Schöningh, 2008. ISBN 978-3-8252-2334-2
- Feilke, Helmuth; Pohl Thorsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 3). *[In Vorbereitung]*
- Frank, Andrea; Haacke, Stefanie; Lahm, Swantje: Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf. Stuttgart-Weimar: Metzler, 2007. ISBN 978-3-4760-2166-3
- Kissling, Walter; Perko, Gudrun (Hrsg.): Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre: Reflexionen, Desiderate, Konzepte. Innsbruck: StudienVerlag, 2006. ISBN 978-3-7065-1996-0
- Kruse, Otto; Berger, Katja; Ulmi, Marianne (Hrsg.): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern: Haupt, 2006. S. 49–68. ISBN 978-3-2580-6948-7
- Kruse, Otto: Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt/M. u. a.: Campus ¹²2007 (= campus concret). ISBN 978-3-5933-8479-5
- Lehnen Katrin: Kommunikation im Lehrerberuf. Schreib- und medien spezifische Anforderungen. In: Jakobs, Eva-Maria; Lehnen, Katrin (Hrsg.): Berufliches Schreiben.

- Ausbildung, Training, Coaching. Frankfurt/M.: Peter Lang, 2008, S. 83–102. ISBN 978-3-6315-7717-2
- Pohl, Thorsten: Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen: Niemeyer, 2007. ISBN 978-3-4843-1271-5
- Pohl, Thorsten: Die studentische Hausarbeit. Rekonstruktion ihrer ideen- und institutionengeschichtlichen Entstehung. Heidelberg: Synchron, 2009. ISBN 978-3-9393-8112-9
- Pohl, Thorsten; Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke, 2010 (= Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik [KöBeS], 7). ISBN 978-3-9253-4887-7
- Saxalber, Annemarie; Esterl, Ursula (Hrsg.): Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, 2010 (= ide-extra, 17). ISBN 978-3-7065-4770-3
- Steinhoff, Torsten: Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer, 2007. ISBN 978-3-4843-1280-7
- Wolfsberger, Judith: Frei geschrieben. Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten. Wien u. a.: Böhlau, 2009 (= UTB 3218). ISBN 978-3-2057-8349-7

10. Zeitschriftenaufsätze

- Abraham, Ulf; Baurmann, Jürgen u. a.: Kompetenzorientiert unterrichten. Überlegungen zum Schreiben und Lesen. In: Praxis Deutsch 203.2007, S. 6–14.
- Abraham, Ulf; Müller, Astrid: Aus Leistungsaufgaben lernen. In: Praxis Deutsch 214.2009, S. 4–12.
- Abraham, Ulf: Was sollen unsere Abiturienten in Zukunft können und wie lässt sich das überprüfen? In: Der Deutschunterricht 1/2010, S. 52–61.
- Baurmann, Jürgen; Abraham, Ulf: Kriterien für Texte entwickeln – das Schreiben nach Vorgaben fördern. In: Praxis Deutsch 223.2010 (»Kriterien entwickeln – Schreiben fördern«), S. 4–11.
- Becker-Mrotzek, Michael; Schindler, Kirsten: Schreibkompetenz modellieren, entwickeln und testen. In: Böhnisch, Martin (Hrsg.): Didaktik Deutsch. Sonderheft, 2008, S. 7–26.
- Bräuer, Gerd: Das eigene Schreiben optimieren. In: Deutschmagazin 6.2005, S. 25–30.
- Bräuer, Gerd: Schüler helfen Schülern. Schreibberatung in der Schule. In: ide. informationen zur deutschdidaktik 1.2007 (»Kultur des Schreibens«), S. 55–62.
- Bräuer, Gerd; Schindler, Kirsten: Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht. In: Zeitschrift Schreiben. Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf, 2010, S. 1–6.
- Bräuer, Gerd: Schreibprozesse begleiten. In: Deutschunterricht 3/2010, S. 4–10.
- Dahmen, Marina (2010): Schreibplanung in Prüfungssituationen. In: Deutschunterricht 3/2010, S. 32–37.
- Doleschal, Ursula; Struger, Jürgen (2007): Schreibschwierigkeiten von StudienanfängerInnen. In: ide. informationen zur deutschdidaktik 1.2007 (»Kultur des Schreibens«), S. 45–54.

- Fix, Martin: Lernen durch Schreiben. In: Praxis Deutsch 210.2008, S. 6–15.
- Handwerker, Brigitte: Sprachunterricht als Instruktion zur Inputverarbeitung. In: LiLi. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 153.2009, S. 96–111.
- Hoppe, Almut: Was Schüler können müssen. Wege zum standardorientierten Deutschunterricht. In: Deutschmagazin 3.2006, S. 15–20.
- Rasche, Elisabeth: Vom Schüler zum Autor. In: Deutschmagazin 5.2009, S. 49–56.
- Reumann, Ina: Förderung der Schreibkompetenz in der gymnasialen Oberstufe. In: Der Deutschunterricht 1/2010.
- Sitta, Horst: Wissenschaftliches Schreiben in der Schule – die Facharbeit. In: Praxis Deutsch 210.2008, S. 52–54.
- Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 200.2006, S. 6–17.
- Steets, Angelika: Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe: die Facharbeit. In: Der Deutschunterricht 3.2003, S. 58–70.
- Steiner, Anne: Individuelle Schreibroutinen. Eigenes Schreibverhalten reflektieren und steuern. In: Deutschmagazin 6.2007, S. 14–18.
- Wilhelmer, Hermann: Fach(bereichs)arbeiten an berufsbildenden Schulen. Besichtigung eines Modells am Beispiel der HLW und Modeschule Klagenfurt. In: ide 3.2005 (»Abenteuer Wissenschaft«), S. 84–88.

11. Beiträge aus Onlinequellen

- Busse, August; Neuhaus, Gregor; Steffens, Rudolf: Schreibstrategien und Schreibprozesse. Förderung der Schreibkompetenz. Materialien für Unterricht und Lehrerfortbildung. <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/qualitaetsentwicklung/download/d-schreibstrategie.pdf> (o.J.).
- Dieter, Jörg: Lesen und Schreiben im Internet. – Eine Herausforderung für den Deutschunterricht. http://www.webrhetorik.de/Lesen_und_Schreiben_im_Internet.pdf (o.J.).
- Feilke, Helmuth: »Aller guten Dinge sind drei« – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In: Fest-Platte für Gerd Fritz. Bons, Iris; Gloning, Thomas; Kaltwasser, Dennis (Hrsg.). http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf (2010).
- Klieme, Eckhard u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (2003).
- Oesterreicher, Wulf: Mehrsprachigkeit als Bedingung geisteswissenschaftlicher Produktivität und die Aufgabe einer Hierarchisierung der europäischen Sprachen. In: PHiN 30. <http://web.fu-berlin.de/phin/phin30/p30t3.htm> (2004).
- Steinmetz, Michael: Interpretationsbewertungen zwischen struktureller Qualität und Quantität. Uni Jena. http://www.uni-jena.de/Mitarbeiter_page_155602.html (2010)

Das Gedicht im Unterricht

Sabine Profanter

Vom Schnipsel zum Gedicht

Lyrik von Herta Müller
– ein Unterrichtsvorschlag

1. Vorbemerkung

Die Verleihung des Literaturnobelpreises 2009 an die deutsch-rumänische Schriftstellerin Herta Müller nahm ich zum Anlass, im Rahmen meines Schulpraktikums eine Unterrichtseinheit zum Thema Literaturnobelpreisträgerinnen zu gestalten. Ziel war es, die SchülerInnen einer siebenten Klasse des Ingeborg-Bachmann-Gymnasiums in Klagenfurt über Literaturnobelpreisträgerinnen und ihre Bedeutung zu informieren und in einem zweiten Schritt über mögliche Charakteristika sogenannter »Frauen- und Männerliteratur« zu diskutieren.

Durch die Beschäftigung mit Texten der Preisträgerinnen sollten die SchülerInnen ihre eigenen Vorstellungen von der Etikettierung »Frauen- und Männerliteratur« hinterfragen und für mögliche Unterschiede bzw. Zuschreibungen sensibilisiert werden. Ich entschied mich für Texte der ersten und (vorerst) letzten Nobelpreisträgerin, Selma Lagerlöf (1909) und Herta Müller (2009). Bei der Suche nach geeignetem Textmaterial, das eine gewisse Länge für die Analyse

im Unterricht nicht überschreiten sollte, stieß ich auf eine Webseite mit Vertonungen von Müllers Gedichten (gelesen von der Autorin selbst). Ich entschied mich für ein Gedicht aus dem Band *Die blassen Herren mit den Mokkatassen*, das ich in der Unterrichtseinheit zum Thema »Frauenliteratur? Männerliteratur?« mehr als »Kostprobe« aus Herta Müllers Werk, denn als Ausgangspunkt für eine sprachliche Analyse und mögliche Interpretation einsetzte. In diesem Beitrag berichte ich über meine Erfahrungen mit Müllers Lyrik im Unterricht und schlage weitere Arbeitsaufgaben für eine eingehendere Beschäftigung mit ihrem Gedicht *das dümmste ist* vor (Abb. 1).

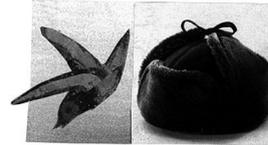
2. *das dümmste ist* – eine lyrische Text-Bild-Collage

Das Gedicht, das mit den Worten »das dümmste ist« beginnt, ist eine von 105 titellosen Text-Bild-Collagen aus *Die blassen Herren mit den Mokkatassen* (2005). Herta Müller »recycelt« Worte bzw. Wortfetzen aus Zeitungen und Illustrierten und setzt sie zu einem bunten Sprach-Patchwork zusammen. Jeder Text wird von einer Bildmontage begleitet, die manchmal erklärend, manchmal verfremdend erscheint. Das Ergebnis sind Collagen an der Grenze zwischen Lyrik und Prosa, zwischen Humor und Grotteske, die nicht nur durch ihre eigentümliche Optik bestechen, sondern über ihren zufälligen, fast »zusammen-gewürfelten« Charakter hinaus zum Nachdenken anregen.

Kurze »Schnipseltexte« voller überraschender rhetorischer Figuren wie *mir tickt die Wolke! durch den Kopf und die Stadt / sitzt krötenstill morgens vor / meinem Mantelknopf* wechseln mit prosa-

Abb. 1: *das dümmste ist* (Müller 2005, S. 15)

das dümmste ist seit Stunden läuft DAS Gras
 in meinem neuen Kleid HERUM und ich
 sitze auf DER Betonbank eine von fünf vor
 dem Friseursalon die erste ist töricht die zweite
 großäugig DIE DRITTE hinterlistig die vierte und die
 fünfte das bin ich denn unter mir steht
 eine Pfütze ich SEH mich drin und muss
 Grimassen schneiden sonst KANN eine DER beiden
 DIE ich bin die Fellmütze vom KOPF der
 anderen von dem toten Vogel in der Pfütze
 gar nicht unterscheiden



artigen Texten, in denen zwischen den Schnipseln Unheilvolles hervorscheint: *im Fernsehen kommt Eiskunstlauf es klopft die Tür / macht Vater auf er sagt nur knapp sie holen / mich der Fremde sagt beeile dich ...* Ständige Begleiter sind Müllers eigenwillige Wortschöpfungen wie Tagrand, Grasort oder Teighut und ungewöhnliche Adjektiv-Nomen-Verbindungen wie weißgerippter Frost, angsthasige *Taxifahrer* oder *aufgeräumter Mann*.

Bei der Beschäftigung mit *das dümmste ist* empfiehlt es sich, den Text laut zu lesen und die eigene »Interpretation« mit dem Vortrag von Herta Müller¹ zu vergleichen. Die Autorin liest ihren Text mit monotoner Stimme und eigenwilligem Rhythmus, der nicht so recht ins Ohr gehen will; genauso wie die Wortschnipsel am Papier flüssiges Lesen fast unmöglich machen. *Das dümmste ist* stellt uns LeserInnen vor eine doppelte Herausforderung: Sowohl Textbild als auch Textinhalt erscheinen zunächst rätselhaft. An formalen Aspekten können wir uns kaum orientieren. Müller verwendet keine Interpunktion und ver-

zichtet fast gänzlich auf Reim; nur gegen Ende des Textes reimen sich *schneiden*, *beiden* und *unterscheiden*. Beim Lesen tauchen unweigerlich Fragen auf: Wie kann *Gras* in einem *neuen Kleid herumlaufen*? Warum bezeichnet das lyrische Ich, das offensichtlich weiblich ist, seine Sitznachbarinnen auf der *Betonbank* als *töricht*, *großäugig* und *hinterlistig*? Fest steht nur: Vier Frauen sitzen vor einem Friseursalon, wobei sich eine in einer Pfütze spiegelt und sich deshalb im wahrsten Sinn des Wortes »doppelt« sieht. Am Ende des Textes verbindet sich das Tragische mit dem Komischen: Den toten Vogel in der Pfütze vergleicht das lyrische Ich mit seiner Fellmütze und beginnt, Grimassen zu schneiden – bloß aus Langeweile?

3. Umsetzung im Unterricht

3.1 Erfahrungsbericht

In der Doppelstunde zur »Frauen-/Männerliteratur« stellte ich *das dümmste ist* den SchülerInnen der 7. Klasse als einen Text aus Herta Müllers Werk vor.

Obwohl die Bekanntgabe des Literaturnobelpreises zum Zeitpunkt der Unterrichtseinheit erst einen Monat zurücklag, war den SchülerInnen bis auf ihren Namen nichts von der Autorin bekannt. Ich informierte sie daher kurz über Müllers rumänische Herkunft, ihre Erfahrung von politischer Verfolgung, die man auch aus einigen Texten aus *Die blassen Herren mit den Mokkatasen* herauslesen könnte, und ihren 2009 erschienenen Roman *Die Atemschaukel*.

Wie bereits erwähnt, war das Ziel der Unterrichtseinheit eine Sensibilisierung der SchülerInnen für »weibliches« bzw. »männliches« Schreiben und die entsprechenden, oftmals vorschnellen, Zuschreibungen. Deshalb wurde *das dümmste ist* nicht eingehender analysiert, sondern nur im Hinblick auf folgende Leitfrage beleuchtet: »Stammt dieser Text von einer Frau oder einem Mann? Begründe deine Entscheidung!« Der erste Kontakt mit dem Text erfolgte in Gruppen von drei bis vier SchülerInnen und ich bemerkte, wie das außergewöhnliche Textbild sofort Interesse weckte. Ich entschied mich für leises Lesen, um einen (fast) gleichzeitigen Austausch mit den GruppenkollegInnen zu ermöglichen und möglichst bald zur Diskussionsphase überzugehen. Steht die Text-Bild-Collage jedoch im Zentrum einer Unterrichtseinheit, ist lautes Lesen für ein besseres Sich-Hineinfühlen in den Text unerlässlich.

In der anschließenden Diskussion ging die große Mehrheit der SchülerInnen von einer Autorin aus, mit der Begründung, das lyrische Ich sei im Text weiblich markiert (»ich sitze auf der Betonbank eine von fünf [...]«). Eine Gruppe tippte jedoch auf einen Autor, mit

dem Argument: »Warum soll ein männlicher Autor nicht ein Gedicht über eine Frau in der Ich-Form schreiben?« Zum Zeitpunkt der Unterrichtseinheit war Arno Geigers Roman *Alles über Sally* noch nicht erschienen und es gibt in diesem Fall auch keinen Ich-Erzähler, dennoch finden wir bei Geiger, gemäß der These der SchülerInnen, ein Sich-Hineinversetzen eines männlichen Autors in eine weibliche Figur.

Als Hausaufgabe sollten die SchülerInnen einen Kurzkomentar zum Thema »Frauenliteratur? Männerliteratur?« verfassen, in dem unter anderem folgende Frage beantwortet werden sollte: »Zeigen sich bestimmte Merkmale eines »weiblichen Schreibstils« (sofern vorhanden) auch in Müllers Gedicht?« Ein Schüler der siebten Klasse schrieb über *das dümmste ist*:

Sie beschreibt die Menschen so herb und trist, dass ich geglaubt habe, ein Autor und keine Autorin hätte dieses Werk geschrieben. Das zeigt wieder, dass sich Schriftsteller oder Schriftstellerinnen nicht in die Schublade »Mann oder Frau« stecken lassen.

Wie kann nun mit der Reaktion des Schülers auf Müllers Text und seiner Definition ihres Schreibens als »herb« und »trist« im Unterricht weitergearbeitet werden? Die sprachliche Machart, der Bau der Text-Bild-Collage sollte hier in den Fokus gerückt werden.

3.2 Weitere Aufgabenstellungen

Müllers bunte Text-Bild-Collagen laden zum Experimentieren mit Sprache ein und dabei ist nachmachen und selber schnipseln ausdrücklich empfohlen. Aus der Frage, wie die collagierten Gedichte wohl entstanden sind (vom

Abb. 2:



Schnipsel zum Text oder umgekehrt), ergeben sich zwei mögliche Aufgabenstellungen:

- **Aufgabe 1:** Wähle einen Zeitungsartikel und schneide jedes einzelne Wort aus. Gib die Schnipsel in eine Box, mische sie und setze deinen neuen Text zusammen. Welcher Text ist entstanden? Ein Gedicht? Ein erzählender Text? Was war für dich einfach/schwierig beim »Schreiben« des neuen Textes?

Diese Aufforderung zum Schnipseln sprach der rumänische Dadaist Tristan Tzara bereits vor 90 Jahren in seinem Manifest *Um ein dadaistisches Gedicht zu machen* (1920) aus, wenn auch etwas radikaler: Die zufällige Reihenfolge der Wörter sollte beibehalten werden. Befolgt man seine Anleitung, wartet ein »dichterisches Erfolgserlebnis«: »Das Gedicht wird Euch ähneln. Und damit seid Ihr ein unendlich origineller Schriftsteller mit einer charmanten, wenn auch von den Leuten unverstandenen Sensibilität. (Tzara ³1984, S. 47f.)

- **Aufgabe 2:** Wähle ein Gedicht bzw. einen kurzen Text (aus einem Buch, das du kürzlich gelesen hast bzw. aus dem Unterricht kennst, einen deiner Lieblingstexte oder einen »Klassiker« ...) und setze den Text mit entsprechenden Zeitungsschnipseln »neu« zusammen. Kannst du eine Veränderung im Vergleich zum »Original« bemerken (inhaltlich, rhythmisch ...)?

Wie und warum wirken die Worte anders auf dich?

Den SchülerInnen der siebten Klasse im Ingeborg-Bachmann-Gymnasium wird dieses *Werther-Zitat*² im neuen Gewand vielleicht bekannt vorkommen (siehe Abb. 2).

Auf dem Weg vom Schnipsel zum Gedicht entsteht durch das Spiel mit Worten ein buntes Sprach-Patchwork, das gerade auch im Unterricht in der Oberstufe, wo der spielerische Umgang mit Texten oft vergessen wird, seinen Platz hat.

Anmerkungen

- 1 Hörversion von *das dümmste ist*: <http://lyrikline.org/index.php?id=162&author=hm03&show=Poems&poemId=3001&cHash=da695882ef#top> [Zugriff: 6.9. 2010].
- 2 Aus dem Brief vom 20. Oktober 1771 (Zweites Buch). Goethe, Johann Wolfgang von (1876, zuerst 1774): *Die Leiden des jungen Werther*. Stuttgart: Reclam (RUB, Nr. 67), S. 71.

Literatur

- MÜLLER, HERTA (2005): *Die blassen Herren mit den Mokkatassen*. München: Hanser.
- TZARA, TRISTAN (31984): Dada Manifest über die schwache Liebe und die bittere Liebe. In: Ders.: *Sieben Dada Manifeste*. Aus dem Französischen übersetzt von Pierre Gallissaires. Hamburg: Edition Nautilus, S. 39–56.

SABINE PROFANTER ist AHS/BHS-Lehrerin für Englisch und Italienisch und studiert Germanistik (Lehramt) an der Universität Klagenfurt. E-Mail: sabine.profanter@uni-klu.ac.at

Kommentar

Annemarie Saxalber

Aus der Innen- wie der Außensicht

Reform der LehrerInnenbildung
in Österreich und in Italien

Der wöchentliche Grenzwechsel als Berufspendlerin zwischen Österreich und Italien hat auch seine Vorteile: Man kann ähnlich gelagerte Sachverhalte einmal von innen, dann wieder von außen betrachten. Im Falle der LehrerInnenreform ist dies besonders spannend, weil sich derzeit in beiden Ländern die Reformdiskussion in einer entscheidenden Phase befindet.

Ziel meines Beitrages ist es, exemplarisch auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinzuweisen und für eine Annäherung der Konzepte zu werben, damit unsere zukünftigen LehrerInnen hüben und drüben die regionale Nähe für mehr Mobilität in Ausbildung und Beruf nutzen können.

1. LehrerInnenbildung heute in Österreich und in Italien

Die organisatorische Struktur der LehrerInnenbildung hängt eng mit dem Schulsystem zusammen. Das österrei-

chische und das italienische Schulsystem unterscheiden sich grundsätzlich voneinander, zum Beispiel in der unterschiedlichen Zuständigkeit für die Lehrpersonen (A: Bund-/Länderkompetenz je nach Schultyp, I: Staat), in der äußeren Differenzierung der Sekundarstufe (A: Grundschule, Hauptschule, BHS/AHS; I: Grundschule, Mittelschule, allgemeinbildende und berufsbildende Oberschulen) oder durch die Selektion des Zugangs der SchülerInnen für die Höheren Schulen ab Schulstufe 5 in Österreich. Die sogenannte Neue Mittelschule befindet sich in Österreich noch im Schulversuchsstadium. Die Ausbildung der Grundschul- und HauptschullehrerInnen und der SekundarschullehrerInnen erfolgt in getrennten, bislang wenig koordinierten Institutionen, wenngleich beides Hochschulinstitutionen (PH, Universität) sind. Die KindergärtnerInnen erhalten ihre Berufsausbildung im Rahmen einer Oberschule (Matura). Die LehrerInnen für die Unterstufe der Sekundarschule (also parallel zur Hauptschule) werden wie die der Oberstufe auf Universitätsebene ausgebildet (Lehramt). Das Lehramt umfasst in seinem Konzept fachliche, pädagogische, allgemeindidaktische und unterrichtspraktische (2. Studienabschnitt) Teile. Die fachbezogenen Lehrangebote werden meist mit denen der Diplomstudierenden zusammengelegt. Auch die fachdidaktische Ausbildung wird von den jeweiligen Fachdisziplinen organisiert. (Fach)didaktische Zentren innerhalb der Universitäten, von denen aus die Lehramtsausbildung – gemeinsam mit den schulpädagogischen Abteilungen – gesteuert, geplant und evaluiert werden, gibt es bislang nicht. Der universitären Ausbildung folgt ein Referen-

dariatsjahr an der Schule, der Junglehrer/die Junglehrerin ist dabei bereits im Schuldienst.

In Italien erfolgt die achtsemestrige Ausbildung für die GrundschullehrerInnen, inklusive der KindergärtnerInnen, auf universitärer Ebene in den bildungswissenschaftlichen Fakultäten. Die zukünftigen SekundarschullehrerInnen absolvieren ein Universitätsstudium, dessen fachwissenschaftlich orientierte Ausrichtung durch die hochschuldidaktische Lehrpraxis oft noch verstärkt wird. Bis zum Jahr 2008 schloss sich der ersten Phase eine postuniversitäre viersemestrige Ausbildung mit pädagogischen, fachdidaktischen und schulpraktischen Schwerpunkten an. Diese Ausbildung, an den Spezialisierungsschulen für die Sekundarstufe I, II (SSIS) angesiedelt, wurde im Jahre 2008 gestoppt, die LehrerInnenausbildung der Sekundarstufe und die endgültige Eingliederung der Junglehrpersonen in den Schuldienst kam damit ins Stocken. Die Gründe waren in erster Linie im Budgetären zu suchen. Es gab aber auch inhaltlich-konzeptuelle Differenzen, zum Beispiel was die Rolle der Fachdisziplinen in der postsekundären Ausbildungsphase betrifft. An den italienischen Universitäten hat die Fachdidaktik für die Sekundarstufe eine eher nachgeordnete wissenschaftliche Tradition und auch die Kooperation zwischen Universitäten und schulischen Institutionen war bisher wenig gefordert. Der Großteil der SSIS-StudentInnen war schon als VertretungslehrerInnen an den Schulen tätig, so auch in Südtirol. Deren Ausbildungsausgangssituation ist ausgesprochen facettenreich, was die Ausarbeitung eines angemessenen Angebotes verkompliziert.

2. LehrerInnenbildung NEU

Nun liegen für beide nationalen Bildungssysteme konkrete Reformpläne vor, an denen sich die nationalen Entwicklungen hin zu internationalen Standards wie auch die jeweiligen Besonderheiten gut ablesen lassen.¹ Einige wenige Punkte sollen hier herausgegriffen werden.

● *Bachelor plus*

Die bildungspolitischen Entscheidungsträger beider Nationen sind darauf aus, die jeweilige Ausbildungsreform international anschlussfähig zu halten bzw. zu machen, so zum Beispiel auch die LehrerInnenausbildung mit einem Bachelor- und Master-Studium zu verknüpfen und mehr strukturelle Kohärenz in die Ausbildungswege zu bringen. Während aber in Italien das zweijährige Master-Studium (7.–10. Semester) mit integriertem pädagogisch/fachdidaktischem Anteil konstitutiv für alle Ausbildungstypen sein wird, soll in Österreich nur eine sogenannte zweijährige Berufseinstiegsphase (Induktionsphase) (7.–10. Semester) verpflichtend sein, ja, die Auszubildenden stehen in dieser zweiten Phase sogar schon im Beruf. Das Masterstudium soll – für die LehrerInnen aller Schultypen und -stufen – einen fakultativen Aufbau darstellen, der berufsbegleitend angeboten wird und die Karrierelaufbahn des Lehrers/der Lehrerin unterstützt.

Die Pädagogischen Berufe in Italien sind stärker akademisiert², dies wird auch dadurch belegt, dass die KindergärtnerInnenausbildung (im ersten Teil) gemeinsam mit der GrundschullehrerInnenausbildung auf Hoch-

schulebene stattfindet und ebenso auf fünf Jahre angelegt ist. In Österreich werden die LehrerInnen für die 11- bis 14-Jährigen vorerst nicht gemeinsam ausgebildet, wohl aber sollen auch die Auszubildenden der Hauptschule fortan die Phase II, die Induktionsphase, an der Schule durchlaufen. Die Ausbildung der SekundarschullehrerInnen I und II erfolgt in Österreich wie in Italien gemeinsam, in Italien soll sie in Zukunft aber, die spezifischen Bedürfnisse der Altersgruppe berücksichtigend, bindendifferenziert gestaltet werden.

Die Ausbildungszeit an den italienischen Universitäten unterscheidet sich von der in Österreich auch darin, dass sich an das Bachelor- und Master-Studium noch ein zweisemestriges Praktikumsjahr anschließt, in dem die JunglehrerIn/der Junglehrer noch nicht eigenständig unterrichtet, wohl aber sich über viele Wochen in (schulischen) Praktika betätigen wird.

Die unterschiedliche Ausbildungszeit, die unterschiedliche Gewichtung des Masters, so denn die Reform so umgesetzt wird, stellt für die studentische Mobilität in beide Richtungen eine große Herausforderung dar. Südtirol, welches seine deutschsprachigen Lehrpersonen (Sek. I, II) in beiden Universitätssystemen ausbilden lässt, kennt diese Probleme seit Langem zur Genüge.

● *Öffnung der Berufsfelder im pädagogischen Bereich und Funktionsdifferenzierungen*

Das österreichische Reformkonzept unterstreicht stärker als das italienische die enge Verzahnung von Aus-

und Fortbildung, den Stellenwert der persönlichen Berufsbiografie der LehrerInnen und die Einbettung des Lehrberufs in die pädagogischen Berufe. Ein Ziel der Ausbildungsreform ist, nach dem Berufseintritt (ab 7. Sem.) Spezifizierungen, Zusatzausbildungen oder auch Umschulungsprogramme hin zu anderen pädagogischen Berufen zu unterstützen, welche im Kontext Schule ebenso notwendig sind. Innerhalb des Systems Schule sollen in Zukunft eine stärkere Funktionsdifferenzierung wie ausgewiesene Karrieremöglichkeiten vorgesehen werden. Im italienischen Reformkonzept soll zwar die innere Durchlässigkeit zwischen den Schulstufen verstärkt werden, der Fokus richtet sich aber weiterhin auf den/die LehrerIn, die mit Rundum-Kompetenzen ausgestattet werden soll. Zu diesen gehört auch eine eingehende Ausbildung in Integrationspädagogik. In kritischen österreichischen Stellungnahmen zum nationalen ExpertInnenpapier wird die Einbettung des Lehrberufs in die pädagogischen Berufe allgemein gutgeheißen (vgl. Stellungnahme Österreichische Universitätenkonferenz), nicht aber eine damit einhergehende Entakademisierung, welche durch die nicht verpflichtende Masterausbildung eintreten könnte. Bei der unbefangenen Verzahnung der LehrerInnenbildung mit anderen pädagogischen Berufsbildern orientiert sich die international besetzte ExpertInnengruppe unter wirtschaftsnaher Leitung (Leitung: Dr. Peter Härtel) an internationalen Tendenzen: Durch Binnenstrukturierung soll mittelfristig ein effizienteres Ange-

bot-Nutzen-System von professionsbezogenen und bereichsübergreifenden Ausbildungsteilen erreicht werden. Für die mit italienischen ExpertInnen besetzte römische Arbeitsgruppe (Leitung: Prof. Giorgio Israel, La Sapienza, Rom) hingegen war wichtig, eine modernisierte, effizienter mit der Praxis akkordierte LehrerInnenbildungsreform auf die Beine zu stellen, die die gegebenen universitären Strukturen nicht allzu sehr durcheinander wirbelt (vgl. Bericht der Arbeitsgruppe). Bei beiden Vorgangsweisen werden mehr oder weniger deutlich auch Kostenfaktoren ins Spiel gebracht.

● *Zusammenarbeit der Institutionen*

In beiden nationalen Reformkonzepten wird eine starke Kooperation der verschiedenen Institutionen eingefordert. Dies, um das organisatorische Angebot der Ausbildungsphasen in den einzelnen Disziplinen, aber auch die innere Koordinierung von Theorie- und Praxisangeboten gewährleisten zu können. In Österreich diskutiert man über die Bildung von überregionalen und überinstitutionellen Cluster-Strukturen, in denen das Ausbildungsangebot für alle Schulstufen gemeinsam entwickelt und organisatorisch aufeinander abgestimmt werden soll. Dabei wird auch an Schwerpunktbildungen im regionalen Angebot gedacht. In Italien ist in dem Reformprojekt die Zusammenarbeit der Universitäten mit der regionalen Schulbehörde und den Schulführungskräften festgeschrieben. Man will den starken Selbstbezug der Angebote der Universitäten – siehe in der inzwischen gestoppten Spezialisierungsschule

SSIS – zugunsten einer effizienteren Theorie-Praxis-Aufarbeitung aufbrechen. Die Rolle der Tutoren-KoordinatorInnen, die weiterhin an den Universitäten angesiedelt werden, und der TutorInnen an den Schulstandorten soll geklärt und aufgewertet, erfahrene LehrerInnen sollen in die Betreuung von Laboratorien mit eingebaut werden. Die Verantwortung der Schulverantwortlichen bei der Organisation der Tutorien und deren Präsenz in der Steuergruppe werden herausgestrichen (vgl. Gelmini, *Pressemitteilung*).

Für die universitären Institutionen, besonders in Österreich, stellt sich die Frage, wie sie ihre Rolle als Ausbildungsinstitution durch innere Bündelung der Konzepte stärken und sichtbarer machen können, wie sie intern einer stärkeren Gewichtung der LehrerInnenbildung ein offenes Ohr verschaffen.

Die überinstitutionelle Zusammenarbeit positiv anzugehen, ist eine Herausforderung, der sich die österreichischen wie die italienischen Universitäten und die schulischen Institutionen gleichermaßen stellen werden müssen. Es gilt, eigener dominanter Interessensvertretung zu widerstehen, auch die eigenen Denk- und Argumentationsstile jeweils zu reflektieren und die organisatorischen Entscheidungen vor dem Hintergrund eines konsensual ausgerichteten Bildungskonzeptes für die Region zu treffen. Schließlich geht es nicht nur – und das ist gewichtig genug – um die Ausgestaltung und Umsetzung eines Ausbildungsprogrammes, sondern mittels dieses soll ein Bildungskonzept weitergebracht

werden, welches unseren Kindern den Zugang zu einer starken Zukunft ermöglicht.

Natürlich gilt diese Herausforderung auch für die BildungspolitikerInnen, durch deren konsensuale Zuwendung es gelingen sollte, die europäische Mobilität unter den österreichischen und italienischen LehrerstudientInnen noch attraktiver zu machen.

Anmerkungen

- 1 Das österreichische Reformprojekt ist noch in der Diskussionsphase. Ich beziehe mich im Artikel auf den Endbericht der ExpertInnengruppe, März 2010. Das italienische Reformprojekt betreffend wurden im September 2010 erste politische Festlegungen getroffen (siehe Gelmini, Pressemitteilung, 10.9.2010); die Philosophie der Reform ist bereits im ExpertInnenbericht 2008 angelegt. Die verschiedenen Entwürfe zum gegenstandsbezogenen ministeriellen Dekret wurden im vorliegenden Text nicht explizit berücksichtigt.
- 2 Ergänzend zu der äußerlich sichtbaren Akademisierung braucht es auch die Förderung einer akademischen Haltung. Letztere zeichnet sich durch selbstverantwortliches, reflexives Lernen und Forschen aus. Es geht um einen wissenschaftlichen Habitus, in dem disziplinäre, fachdidaktische, pädagogische Prozesse auch in ihrem inneren Zusammenhang reflektiert und analysiert werden, die Fachlichkeit des Faches immer wieder neu hinterfragt und die Theorie-

Praxis-Spannung mit wissenschaftlicher Kompetenz positiv verarbeitet wird. Der/die Auszubildende kann solches besser leisten, wenn sie/er sich neben der Berufssprache auch eine wissenschaftliche Sprache angeeignet.

Literatur

- BM:UKK, BM:WF (2010): *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht*. Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18839/labneu_empfexpgr.pdf [Zugriff: 12.9.2010].
- FISCHER, ROLAND (2009): *LehrerInnen – professionell und akademisch*. IFF. Online: <http://www.uni-klu.ac.at/wiho/inhalt/838.htm> [Zugriff: 13.9.2010].
- Pressemitteilung* Min. Gelmini (ital. Ministerium für Unterricht, Universität und Forschung), Rom, 10.9.2010 zur: Neuregelung der italienischen universitären LehrerInnenausbildung aller Schulstufen, einschließlich Kindergarten. Online: <http://www.istruzione.it/web/ministero/cs100910> [Zugriff: 11.9.2010].
- Ministerialdekret* (DM), 30.7.2008: Bericht der Arbeitsgruppe: Ausbildung der LehrerInnen. Online: http://www.miur.it/User_Files/Dossier/Formazione%20Insegnanti/Relazione_generale.pdf [Zugriff: 13.9.2010].
- Stellungnahme* der Österreichischen Universitätenkonferenz zum ExpertInnenbericht *LehrerInnenbildung Neu. Die Zukunft der pädagogischen Berufe*. Online: www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/Stellungnahme_uniko.pdf [Zugriff: 12.9.2010].



Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Annemarie Saxalber

war von 2008–2010 Leiterin des Österreichischen Kompetenzzentrums für Deutschdidaktik an der Universität Klagenfurt und ist nun Professorin für Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Freien Universität Bozen.

E-Mail Annemarie.Saxalber@unibz.it

ide empfiehlt



Heidi Rösch (Hg.)

Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht

Freiburg i. Br.: Fillibach, 2010. 263 Seiten.

ISBN 978-3-9312-4056-1 • EUR 20,00

Mit »Bildung« und »Kompetenzorientierung« greift der vorliegende Band zwei Begriffe auf, die den aktuellen didaktischen Diskurs polarisieren. Die Beiträge fokussieren auf den Lerngegenstand Literatur in seinen unterschiedlichen medialen Formaten und den Literaturunterricht in verschiedenen Schulstufen und -formen. Dabei wird deutlich, dass »literarische Bildung« und »kompetenzorientierter Deutschunterricht« nicht notwendigerweise einander widersprechende Konzepte darstellen.

Die AutorInnen formulieren ihre Vorstellungen von literarischer Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht aus je spezifischer Perspektive. Im Abschnitt »Kultur und Identität« hebt M. Bönnighausen die Potenziale eines produktiven wie analytischen Umgangs mit theatralen Formen im Li-

teraturunterricht hervor. H. Rösch erörtert auf rezeptionstheoretischer Basis die Bedeutung von Literatur und/als Identität(sbildung) und W. Wintersteiner stellt das Konzept einer »Transkulturellen Literaturdidaktik« in seiner theoretischen Begründung, seinen didaktischen Zielen und anhand konkreter literarischer Beispiele vor. Der zweite Teil untersucht unter dem Titel »Schule und Literaturunterricht« Aspekte schulischer Literaturvermittlung: Während K. Richter exemplarisch die literarische Bildung und Lesemotivation in der Primarstufe untersucht und K. H. Spinner nach den Gemeinsamkeiten und Besonderheiten von Literaturunterricht in allen Schulstufen und -formen fragt, rückt D. Wieser die Rolle und Perspektive des Lehrers/der Lehrerin bei der Definition und Bewertung von literarischer Kompetenz in den Vordergrund. Einem weiten, plurimedialen Literaturbegriff (Text, Theater, Film, Internet) und möglichen Implikationen für den Literaturunterricht trägt der dritte Abschnitt, »Literatur und Medien«, Rechnung. K. Maiwald stellt die Frage nach der deutschdidaktischen Relevanz von Medienverbünden (verstanden als Medienangebote zu ein- und demselben fiktionalen Stoff mit Rezeptions- und Interaktionsaspekten), Chr. Garbe untersucht die literarische Sozialisation in neuen Medienumwelten, fokussiert dabei insbesondere auf das Internet und fordert die Anschlussfähigkeit der Schule an außerschulische Medienpräferenzen und -kompetenzen. Anknüpfungspunkte für deutschunterrichtliche Vermittlungsprozesse ortet E. K. Paefgen für den (historischen) Film – hier gezeigt am Beispiel der Inszenierung von

Kindern in den Filmen Truffauts. Der letzte Abschnitt, »Kompetenzen beobachten und beurteilen«, bietet mit C. Kammlers Beitrag zunächst einen theoretisch-praktischen Überblick über die Beschreibung, Beurteilung und Förderung literarischer Kompetenzen; anschließend führt er eine exemplarische Analyse literarischer Kompetenzen vor. An ausgewählten Beispielen untersucht K. Fingerhut das Aufgabendesign von fachdidaktisch beratenen Lehrbüchern für den Deutschunterricht und lokalisiert sie zwischen Standardvorgaben und Integrationsprinzip. Beobachtungen von Lernprozessen in der Schule stellt A. Bertschi-Kaufmann für das »Literarische Lesen« an; als ein Beispiel, um Aneignungsprozesse literarischer Texte sichtbar zu machen, stellt sie das Lesetagebuch vor. Dem vierteiligen Aufbau des Bandes folgend, fasst N. Bachors Fazit die Mehrzahl der Beiträge zusammen und situiert sie in bildungstheoretischen und -politischen Kontexten. Die verschiedenen Ansätze werden zum Teil wissenschaftlich kontextualisiert sowie in Einzelheiten kritisiert (z.B. der Literaturbegriff von Kammler) bzw. mit persönlich favorisierten Modellen (z.B. Kunze) kontrastiert; weiterführende Überlegungen bleiben unscharf (vgl. Prozessebenen des Lesens und deren Evaluation, S.255).

Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht ist aus einer im Wintersemester 2008/09 an der Pädagogischen Hochschule in Karlsruhe gehaltenen Ringvorlesung entstanden. Erweitert um den Beitrag der Herausgeberin umfasst der Band insgesamt zwölf Aufsätze. Die Heterogenität der Beiträge resultiert aus der Offenheit der Fragestellung(en), aus unterschiedli-

chen methodischen Zugängen sowie aus dem Gegenstand selbst: Weder gibt es einen einheitlichen Begriff von Bildung oder von Kompetenz (vgl. nicht zuletzt auch S. 245) – geschweige denn, von Literatur –, noch sind sie in ihrem Verhältnis zueinander hinreichend charakterisiert. Der Band lotet ein im Vergleich zur Leseforschung noch wenig bearbeitetes Gebiet aus und versteht sich als Beitrag zur aktuellen Diskussion: Ein literarisches Kompetenzmodell ist erst zu entwickeln, geeignete Instrumente zur Lernstandserhebung, zur LernerInnenförderung und zur Überprüfung literarischer Kompetenzen, die ihrerseits noch weiter zu beschreiben sind, müssen erarbeitet werden. Die unterschiedlichen theoretischen Positionen der AutorInnen dokumentieren die Problematik gegenwärtiger didaktischer Forschung und schulischer Praxis, die zwischen dem Bildungs- und dem Kompetenz-Paradigma aufgerieben zu werden droht. Indem sie Potenziale darstellen, Problemfelder benennen und Forschungsdesiderata formulieren, zeigen sie, in welche Richtung eine künftige, auch empirische Literaturdidaktikforschung, gehen kann. Viele der Beiträge stützen sich auf die Ergebnisse empirischer Studien, arbeiten mit konkreten Beispielen (Texte, Filme, Leseprotokolle), Aufgabensets und (Muster)Analysen und stellen so auch Anregungen für die eigene Lehrtätigkeit bereit.

URSULA KLINGENBÖCK

URSULA KLINGENBÖCK ist seit 1995 Universitätsassistentin und Universitätslektorin am Institut für Germanistik an der Universität Wien.
E-Mail: ursula.klingenboeck@univie.ac.at

Neu im Regal

Wolfgang Mühlbacher

schreibmaleins

Anleitungen, Tipps und Übungen zum kreativen Schreiben für 10- bis 12-Jährige.
Wien: Braumüller 2009. 80 Seiten.
ISBN 978-3-7003-1725-8 • EUR 17,90

schreibmalzwei

Anleitungen, Tipps und Übungen zum kreativen Schreiben für 12- bis 14-Jährige.
Wien: Braumüller 2009. 87 Seiten.
ISBN 978-3-7003-1726-5 • EUR 17,90

schreibmaldrei

Anleitungen, Tipps und Übungen zum kreativen Schreiben für 14- bis 18-Jährige.
Wien: Braumüller 2010. 192 Seiten.
ISBN 978-3-7003-1745-6 • EUR 19,90

Die drei Bände mit Anweisungen, Aufgaben und Beispielen zum »kreativen Schreiben« verbinden kompetenzorientierten Schreibunterricht mit einer handlungsorientierten Einführung in die Verfahrensweisen von Literatur.

Die Bücher bieten Erklärungen verschiedener Textsorten und Techniken des Schreibens, die sofort in die Praxis umgesetzt werden können. Die Übungen sind so konzipiert, dass sie auch ohne Lehrkraft bewältigbar sind. Zur Orientierung dienen von Schülerinnen und Schülern verfasste Beispieltex-te.

Die behandelten Textsorten decken viele im Schreibunterricht der AHS und BHS vorkommende Bereiche ab, erweitern die Schreibkompetenz aber um die aktive Aneignung literarischer Techni-

ken. Damit helfen sie den Lernenden, die eigene Ausdrucksfähigkeit und den gekonnten Umgang mit Sprache zu erweitern, aber auch literarische Texte zu verstehen und zu produzieren.

Der Aufbau aller drei Teile berücksichtigt notwendige Lernschritte und ist sowohl didaktisch als auch lernpsychologisch klar strukturiert.

Beispielsweise lauten die Unterkapitel in den ersten beiden Bänden im Teil »Kreative Sachtexte«: »Schreiben über mich«, »Schreiben über andere« und »Schreibideen«. Der Aufbau macht deutlich, dass Schreiben beim Selbstausdruck beginnt, sich über die Wahrnehmung der Außenwelt bereichert und den Einsatz verschiedener Techniken (»Schreibideen«) erfordert. Die anwendungsorientierte Auseinandersetzung mit literarischen Formen ist in den ersten beiden Bänden äußerst spielerisch und lustbetont gestaltet. Sie enthalten Schreibaufgaben zu Gedichten und Dialogen, aber auch Sprachspiele.

Der dritte Band für die Oberstufe beschäftigt sich mit Textsorten wie Anekdote, Glosse, Parodie und Aphorismus, den Schwerpunkt bilden die Möglichkeiten fiktionaler Prosa, aber auch Lyrik, Dialoge und Sprachspiele kommen nicht zu kurz. Die vielen Beispiele von Schülerinnen und Schülern verraten auch hier das schülerzentrierte Konzept des Lehrbuches.

Alle drei Bände zeichnet eine Methodik des Schreibens aus, die nicht die Übung zum Selbstzweck macht, sondern die Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit zum Ziel hat. Die Einsatzmöglichkeiten für den Deutschunterricht sind aufgrund des weit gefassten Konzepts vielfältig und garantieren eine Entwicklung der Schreibkultur, die

mehr ist als ein Training für Schularbeiten und Tests. Auch für offene Lernformen und für das völlig selbständige Schreibtraining sind alle drei Bände geeignet. Handreichungen für Eltern und LehrerInnen sind auf der Homepage des Braumüller-Verlages zu finden.

WOLFGANG WENGER

Martina Schmitz, Nicole Zöllner

Der rote Faden

25 Schritte zur Fach- und Maturaarbeit.

Zürich: Orell Füssli, 2007. 208 Seiten.

ISBN 978-3-2800-4049-2 • EUR 26,50

Die Fach- und Maturaarbeit, oder in Österreich die Vorwissenschaftliche Arbeit, stellt Schülerinnen und Schüler vor die Herausforderung, ihren ersten längeren Sachtext zu verfassen. Sie sollen in der Lage sein, Wissen und Techniken, die sie im Laufe ihrer Schulzeit erworben haben, abzurufen und zu erweitern. Die beiden Autorinnen stellen mit dieser Publikation den Ablauf eines Schreibworkshops vor, der die Lernenden begleiten kann. Schritt für Schritt (insgesamt 25 Einheiten) werden die vier Phasen (Themenfindung – Recherche – Schreiben – Überarbeitung) des Schreibprozesses vorgestellt. Zu jedem Schritt erhalten die LernerInnen zahlreiche hilfreiche Informationen und können das neu erworbene Wissen gleich in praktischen Übungen umset-

zen. Den Autorinnen gelingt es auf anschauliche, klar strukturierte Weise, den roten Faden durch die Anforderungen der schulischen Abschlussarbeit zu legen. Es können Strategien erworben werden, die auch für das Schreiben im späteren Studien- oder Berufsleben hilfreich sind. Aufgrund der strukturierten und kompakten Darstellung der Informationen und der leichten Umsetzbarkeit in die Praxis sowie der methodischen Aufbereitung kann diese Publikation für den Unterricht nur wärmstens empfohlen werden.

Judith Wolfsberger

Frei geschrieben

Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten. = UTB 3218)

Wien-Köln-Weimar: Böhlau 2009. 259 Seiten.

ISBN 978-3-8252-3218-4 • EUR 16,90

Schreiben kann man lernen, Schreiben ist manchmal mühsam, Schreiben ist befreiend, zum Schreiben braucht man Mut – all diese Denkansätze finden sich in Judith Wolfsbergers Buch, begleitet von Berichten aus der eigenen Erfahrung, hilfreichen Tipps, nützlichen Strategien, weiterführender Literatur und alles geschrieben in einer auch für wissenschaftliche Laien gut verständlichen, schwungvollen Sprache, wodurch diese Publikation auch für den schulischen Einsatz sehr gut geeignet ist. Sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen können in den einzelnen Kapiteln, die keineswegs chronologisch gelesen und bearbeitet werden müssen, zahlreiche Anregungen finden, die sie insbesondere auf dem Weg zur »Vorwissenschaftlichen Arbeit« hilfreich unterstützen. Der Projektplanung und

WOLFGANG WENGER ist Lehrbeauftragter für Fachdidaktik Deutsch an der Universität Salzburg, Fachbereich Germanistik; Schriftsteller.
E-Mail: wolfgang.wenger@sbg.at

Zeiteinteilung wird ebenso ein Kapitel gewidmet wie den einzelnen Arbeitsschritten, von den Methoden zur Ideensammlung, über die Entwicklung einer geeigneten Forschungsfrage bis zum Umgang mit passender Fach-Literatur. Im Zentrum steht natürlich das Schreiben, das assoziative, freie ebenso wie das reflektierende und gelenkte, die Freude am entstandenen Rohtext und die Notwendigkeit der Überarbeitung – viele kleine Schritte, bis schließlich eine fertige, abgabereife Arbeit entstanden ist und sich die SchreiberInnen zufrieden zurücklehnen können.

Harro Müller-Michaels
Grundkurs Lehramt Deutsch

(= Uni Wissen. Germanistik)
Stuttgart: Klett Lerntraining, 2009. 184 Seiten
ISBN 978-3-1293-9007-8 • EUR 12,95

Die Anforderungen an den Deutschunterricht sind vielfältig. Neben profunden fachlichen Kenntnissen erwartet man von (künftigen) DeutschlehrerInnen eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Didaktik, die hier als Theorie des Lehrens und Lernens im Gegenstandsfeld Sprache, Literatur und Kultur definiert wird, methodisches Geschick und ein hohes Maß an sozialer Kompetenz. Auf knapp 200 Seiten gibt Prof.em. Harro Müller-Michaels (Universität Bochum) einen systematischen Überblick über die grundlegenden Fragen des Lehramtstudiums Deutsch, das sowohl theoretische Erkenntnisse vermitteln als auch auf die schulische Praxis vorbereiten soll. Er positioniert die Didaktik im Gefüge der Wissenschaften und reflektiert die Ziele des Unterrichts, wie Bildung und Kompetenz, hinterfragt Inhal-

te und Lehrbereiche und stellt unterschiedliche Methoden vor, mit deren Hilfe Inhalte vermittelt und SchülerInnen beim Lernen unterstützt werden können; ein eigenes Kapitel wird einer differenzierten Leistungsbeurteilung gewidmet. Darüber hinaus wird in diesem Band auch der wissenschaftliche Anspruch der Fachdidaktik betont und unterschiedliche Forschungsmethoden werden vorgestellt, um »zu erkennen, was ist und zu entwickeln, was sein soll«. Mithilfe dieses Grundkurses erhalten Studierende und BerufsanfängerInnen einen kompakten Überblick über die Anforderungen des Lehrberufs im Fach Deutsch, erfahrene Lehrpersonen können sich Ziele und Inhalte ebenfalls noch einmal deutlich vor Augen führen und das eigene Lehrverhalten vor diesem Hintergrund reflektieren.

Albert Bremerich-Vos u. a. (Hrsg.)
**Lernstandsbestimmungen
im Fach Deutsch**

Gute Aufgaben für den Unterricht.
Weinheim-Basel: Beltz, 2008, 223 Seiten.
ISBN 978-3-4072-5477-1 • EUR 34,90

Seit 2009 werden die in den Bildungsstandards für Deutsch definierten Kompetenzen in Deutschland regelmäßig evaluiert. Aus diesem Grund müssen die Standards in (Test)Aufgaben umgesetzt werden, die sich auf die zugrundeliegenden Kompetenzmodelle beziehen, die Deutschdidaktik muss ihre Position bei Lernstandsbestimmungen neu definieren.

Die ersten beiden Beiträge nehmen zunächst die Anforderungen, die an Testaufgaben zu stellen sind und den Versuch, Aufgaben psychologisch plau-

sibel in Gruppen zu klassifizieren, in den Blick. Granzer/Böhme/Köller stellen die länderübergreifenden Bildungsstandards vor und diskutieren die damit verbundenen Implikationen hinsichtlich der Generierung von Test-Items. Ausgehend von Benjamin S. Blooms Modell einer Taxonomie aus dem Jahr 1956 beschreibt Albert Bremerich-Vos in seinem Beitrag dessen Rezeption in Deutschland und versucht die Lehrziele in einem »revidierten Bloom-Modell« zu gruppieren.

Die folgenden Kapitel beleuchten aus unterschiedlichen Perspektiven die Lernstandsbestimmung in einzelnen Domänen im Fach Deutsch. So geht es beim Sprechen und Zuhören um die Fragen, wie Gesprächskompetenz vermittelt und gemessen werden kann und wie unterschiedliche theoretische Zugänge und Kompetenzmodelle beschaffen sind. Michael Becker-Mrotzek beschreibt Gesprächskompetenz als die Summe von Teilfähigkeiten, präsentiert ein »Kompetenzmodell der Gesprächsfähigkeit« und stellt einen Vergleich mit den Anforderungen in den Bildungsstandards an. Er entwickelt im Folgenden Kriterien für Aufgabenbeispiele, in denen auch die Besonderheiten der mündlichen Kommunikation berücksichtigt werden und die die Komplexität der zu erfassenden Kompetenz widerspiegeln. Günter Nolds Beitrag basiert auf diesen Erkenntnissen. Er legt den Fokus auf drei Sprachkompetenzmodelle: die Modelle, die der DESI-Studie zugrunde liegen, diejenigen des GERS und schließlich die des niederländischen CEFR-Rasters.

Im Bereich Schreiben untersucht Thorsten Pohl die Entwicklung der Textsortenkompetenz im Grundschulalter.

Um die Frage nach einer »entwicklungsbedingten Interdependenz verschiedener Textsorten« empirisch zu beantworten, wurden in einer Longitudinalstudie von 39 SchülerInnen im Laufe von drei Jahren Texte zu fünf unterschiedlichen, aber zu jedem Erhebungszeitpunkt wiederkehrenden Schreibaufträgen analysiert. Astrid Neumann setzt sich mit der Modellierung von Schreibfähigkeiten im Large-Scale-Assessment in DESI auseinander. Mit der Subdomäne Rechtschreibung befasst sich Carl L. Neumann in seinem Artikel. Er gibt einen Überblick über die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz und diskutiert Testverfahren und Fehlerfeinanalysen.

In der Domäne Lesen – mit Texten und Medien umgehen beschäftigt sich Juliane Köster mit Lesekompetenzmodellen der Deutschdidaktik und der Bildungsforschung sowie deren Diskussion vor dem Hintergrund der länderübergreifenden Bildungsstandards und ihrer Operationalisierung in Testaufgaben. Sie stellt schließlich konkrete Text- und Aufgabenbeispiele für die unterschiedlichen Lesestandards vor, die in kompetenzorientiertem Unterricht als Lernsituationen dienen können.

Die Domäne Sprache und Sprachgebrauch untersuchen schließlich Ulrike Behrens und Wolfgang Eichler in ihrem Beitrag. Es geht darin um Ansätze zur Erhebung der Sprachbewusstheit in der Studie »Deutsch-Englisch-Sprachleistungen« (DESI). Die AutorInnen illustrieren die den jeweiligen Kompetenzniveaus entsprechenden Aufgabenformate mit konkreten Beispielen und benennen schließlich einige allgemeine Kriterien für die Entwicklung guter Aufgaben. Im letzten Beitrag untersucht Peter Kühn zunächst herkömmliche Auf-

gabentypen hinsichtlich der Umsetzung der Grundpositionen der Bildungsstandards und stellt in der Folge Aufgaben vor, die den Anforderungen der Bildungsstandards entsprechen.

Mit diesem Buch präsentiert das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen ein erstes, für Österreich äußerst interessantes Ergebnis, dessen Vorstellungen und Konzeptionen den Weg der Kompetenzmodellbildung in Österreich etwas gangbarer machen können. Das Buch ist wissenschaftlich und praxisorientiert zugleich: Vor fundiertem theoretischem Hintergrund illustrieren und untermauern die AutorInnen ihre Thesen mit einer Reihe von anschaulichen, praktischen Beispielen.

ELFRIEDE WITSCHEL
(AECC Deutsch)

Jens Birkmeyer, Annette Kliewer (Hg.)

Holocaust im Deutschunterricht

Modelle für die Sekundarstufe II.
Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengrehren, 2010. 238 Seiten.
ISBN 978-3-8340-0303-4 • EUR 19,00

Wer im Deutschunterricht für die Sekundarstufe II (Oberstufe) Holocaust-Literatur zum Thema macht, muss sich selbst diesem Kosmos von Texten und der Erfahrung von Grenzen aussetzen (Grenzen der Sprachfindung, der ästhetischen Darstellbarkeit, des Vorstellungsvermögens) und muss sich selbst der ethischen Frage stellen: Was bedeutet Holocaust als Zivilisationsbruch? Die erste Qualität dieses Buches besteht darin, dass es für diese persönliche Auseinandersetzung reiches Material bietet. Die besprochenen Texte oder Textaus-

schnitte stammen von AutorInnen der sogenannten ersten Generation, die Konzentrationslager selbst erlebt oder die der Internierung unter Gefahren entkommen sind (Kertész, Lewi, Borowsky, Klüger, Begley, Weiss, Wander) und von AutorInnen wie Anne Duden, Treichel, Grimbert, die sich, als »zweite Generation«, vor allem mit Fragen der Schuld/Mitschuld und der Scham befassen. Auch die Interpretationsansätze und die reichhaltigen Angaben von Sekundärliteratur bieten wichtige Einstiegshilfen ins Thema.

Die Unterrichtsvorschläge (um »Modelle« im engeren Sinn handelt es sich nur in zwei Fällen) zeichnen sich durch große Vielfalt aus: Zu den Textauszügen (»Zur Darstellbarkeit des Holocaust«) gibt es detaillierte Fragestellungen, bezogen auf das Textverständnis; die Fragen bleiben allerdings so sachlich-neutral, als ob die Thematik nur aus analytischer Distanz erfasst werden sollte.

Interesse/Ziel des Unterrichtsvorschlags zu dem Prosatext von Anne Duden *Das Judasschaf* ist die Sensibilisierung dafür, Leiden und Schmerz wahrzunehmen. Die Arbeit konzentriert sich auf Textausschnitte, in denen die Protagonistin »in Bilder eintritt«; sie nimmt Bilder/Gemälde des Leidens mit allen Sinnen, mit zuströmenden Gedanken und mit Körpergefühlen wahr.

Auch der Arbeitsvorschlag zu Begleys *Lügen in Zeiten des Krieges* nimmt einen Aspekt heraus, aber in der Weise, dass dieser den gesamten Roman erfasst, entsprechend der Interpretation unter dem Titel »Verstehen als Überlebenskunst«. Drei Ebenen des Verstehens werden angesprochen: das historische und kulturhistorische (des Shtetls und dessen systematischer Ausrottung), das

Verstehen der Bedrohungszeichen innerhalb des Romangeschehens, der Flucht vor der Deportation, und das Erfassen dessen, was Zivilisationsbruch bedeutet: nicht nur Ausgeburt des Bösen, sondern Grundlage des Nationalsozialismus.

Zur Thematik »Familiengeheimnis/ Verlust eines Familienmitgliedes« wird für zwei Romane (Treichel *Der Verlorene* und Grimbert *Ein Geheimnis*) vorgeschlagen, im Vergleich jeweils die spezifische Eigenart der Romane, die Problematik von persönlicher Schuld und das Leben der Nachkriegszeit in Deutschland und in Frankreich zu erfassen.

Kertész' *Roman eines Schicksallosen* macht in seiner Sprachform klar, dass es keine adäquate Erzählform für das Geschehen der Shoah gibt; der Unterrichtsvorschlag wählt daher als Rahmen für die Arbeit Bedeutung und Funktion des Erzählens, holt weit aus zur Problematik des Erzählens in der Moderne und fügt eine Reihe weiterer Titel zu der Frage »Erzählen nach Auschwitz« hinzu.

Einen philosophisch orientierten Literaturunterricht fordert Jens Birkmeier: Der Text von Peter Weiss *Meine Ortschaft* beschreibt das Versagen des Vorstellungsvermögens im Anblick von Auschwitz. Nachdenkendes und der Textgestalt nachgehendes Lesen lässt Fragen entstehen: irritierende, verunsichernde sowie ethische Fragen, Sinnfragen. Mehrere »Fragehorizonte«, die jeweils neue Fragen hervorbringen können, werden als leitende Beispiele angeführt.

Die hier angeregten Arbeiten sind von recht unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad, vermutlich überfordern manche Vorschläge das Niveau von Schü-

lerInnen, auch den Rahmen dessen, was im Deutschunterricht zeitlich zu leisten ist, sind aber auf jeden Fall gute Denk-Herausforderungen.

Zwei aufschlussreiche Projektberichte schließen den Band ab: Eine Oberstufenklasse beurteilte Kinder- und Jugendbücher nach einem selbst erstellten Kriterienkatalog, ob die Texte als Lektüre zur Thematik Holocaust empfehlenswert sind. Eine Gruppe Studierender unternahm eine Befragung bezüglich »Holocaust im Deutschunterricht« vor dem Hintergrund des oft erwähnten »Überdrusses« von Jugendlichen an der Befassung mit diesem Thema. Sowohl die Ergebnisse sind interessant – grundsätzlich besteht ein großes Interesse an der Thematik – als auch die möglichen Konsequenzen für den Deutschunterricht.

Die Initiativen für selbständige, variationsreiche, neue literarische Werke und andere Medien einbeziehende SchülerInnen- und LehrerInnen-Arbeit werden allerdings in Deutschland bereits jetzt und in Österreich voraussichtlich bald durch die Einführung des Zentralabiturs (der Zentralmatura) massiv beeinträchtigt.

CHRISTINE CZUMA

Anmerkung der Redaktion:

Detailinformationen zu diesem Band sowie die Rezension der Publikation für die Sekundarstufe I finden Sie auf der *ide*-Homepage: www.uni-klu.ac.at/ide

CHRISTINE CZUMA ist pensionierte AHS-Lehrerin für Deutsch und Geschichte. Sie beschäftigt sich mit Fragen der Erinnerungskultur, insbesondere in literarischen Werken der Gegenwart. E-Mail: christine.czuma@sbg.at