

ide

informationen zur deutschdidaktik  
Zeitschrift für den Deutschunterricht  
in Wissenschaft und Schule

# Textkompetenz

Herausgegeben von  
Jürgen Struger und Elfriede Witschel  
Heft 4-2013  
37. Jahrgang

---

## **Editorial**

JÜRGEN STRUGER,  
ELFRIEDE WITSCHEL: Editorial . . . 5

## **Magazin**

Gedicht im Unterricht . . . . . 104  
Debatte . . . . . 109  
ide empfiehlt . . . . . 122  
Neu im Regal . . . . . 125

## Zugänge zur Textkompetenz

JÜRGEN STRUGER: Methodische Zugänge zum Begriff der Textkompetenz. Was ist sie und wie kann sie im Unterricht vermittelt werden? .....	7
ULF ABRAHAM: Textkompetenz. Texte verstehen, nutzen und erstellen können .....	12

## Lesen und Schreiben

PETER BEKES: Erzählen als Experiment. Literarisches Lernen im Umgang mit Kürzestgeschichten von Peter Bichsel .....	22
SABINE FUCHS: Faszination Literatur? .....	32
CHRISTA KOENNE: Textkompetenz am Beispiel der Chemie .....	39

## Schreiben und Lesen

HELGA STROMMER: Fördern und Fordern durch kooperatives Schreiben ...	43
NADINE ANSKEIT: Hypertextgeschichten. Potenziale kooperativer Schreibformen durch den Einsatz von Wikis in der Schule .....	53
HELGA LÄNGAUER-HOHENGASSNER: Überarbeitungskompetenz als Schlüsselkompetenz im Schreibprozess .....	63

## Schreib-, Lese- und Textkompetenz fördern und überprüfen

GERD BRÄUER: Mit authentischen Lernarrangements Schreib- und Lesekompetenz nachhaltig verzahnen .....	72
ERICH PERSCHON: »Schreiben Sie dazu eine Reflexion!« Reflexion als Textsorte – Erfahrungen und Beispiele aus einem Hochschullehrgang .....	82
HELGA LÄNGAUER-HOHENGASSNER: Kompetenzorientierter Schreibunterricht: integrativ unterrichten, aber getrennt überprüfen? Über Ziele kompetenzorientierten Unterrichts und externer Kompetenzmessungen .....	88

## Service

SABRINA MISENSKY: Textkompetenz – Grundlagen, Entwicklung und Förderung. Bibliographische Hinweise .....	98
--	----

*»Textkompetenz« in anderen ide-Heften*

ide 1-2006	Kultur des Lesens
ide 1-2007	Kultur des Schreibens
ide 2-2009	Internet
ide 2-2010	Grammatik (und Textgestaltung)
ide 4-2010	Schreiben in der Sekundarstufe II
ide 1-2012	Reifeprüfung Deutsch
ide 1-2013	Literale Praxis von Jugendlichen

*Das nächste ide-Heft*

ide 1-2014	Berge <i>erscheint im März 2014</i>
------------	--

*Vorschau*

ide 2-2014	Projekt und Deutschunterricht
ide 3-2014	Die Vorwissenschaftliche Arbeit

[www.uni-klu.ac.at/ide](http://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](http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik)

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

# Editorial

Textkompetenz ist aus diversen Gründen zu einem aktuell sehr intensiv diskutierten Begriff für die Sprachdidaktik geworden. In einigen Lesarten wurde (und wird) sie immer noch mit Lesekompetenz gleichgesetzt, während es vor allem durch die Diskussion von *literacy*-Konzepten mittlerweile unumgänglich ist, von einer ganzheitlichen Kompetenz zu sprechen, die a) Lesen und Schreiben zusammen denkt und für den Unterricht zusammen gestaltet und b) nicht alleine Detailkompetenzen abarbeiten soll, sondern den Umgang mit Texten als *ganzheitliche Handlungskompetenz* versteht. Insofern muss man von einer literalen Kompetenz im weitesten Sinn ausgehen, unter der man die Fähigkeit verstehen kann, Texte (geschriebene, aber auch gesprochene) zu verwenden: für das eigene Lernen, für das Verständnis von fachlich und gesellschaftlich relevanten Zusammenhängen und Diskursen und für die Teilnahme an diesen Diskursen. Das bedeutet konsequenterweise, Lesekompetenz und Schreibkompetenz nicht allein über Könnenserwartungen zu thematisieren, sondern über die Prozesse, in denen sie erlernt bzw. vermittelt werden können, da Kompetenzen schließlich nur prozesshaft realisiert werden können.

Vor diesem Hintergrund ist der in diesem Heft bearbeitete Begriff von Textkompetenz sehr breit angelegt:

*Jürgen Struger* unternimmt in seinem Grundsatzbeitrag eine Begriffsschärfung: Unterschiedliche Teilkompetenzen, die in Wechselwirkung zueinander stehen, sind für das Erlangen von Textkompetenz notwendig und bedingen, dass Lesen und Schreiben nicht isoliert voneinander gesehen werden. *Ulf Abraham* beleuchtet den Begriff Textkompetenz zunächst vom Lesen ausgehend und definiert ihn global als Notwendigkeit in einer von Schriftlichkeit geprägten Welt, bevor er beschreibt, wodurch SchülerInnen in der Schriftkultur handlungsfähig werden.

Einen Paradigmenwechsel in der Bildungslandschaft ortet *Peter Bekes* und stellt die Frage nach den didaktischen und methodischen Möglichkeiten, die sich daraus für Lehrkräfte ergeben. Anhand der Darstellung einer geschlossenen Lerneinheit mit zwei Kürzestgeschichten von Peter Bichsel zeigt Bekes, wie literarisches Lernen auf vielen Ebenen ermöglicht werden kann. *Sabine Fuchs* richtet den Blick auf kreative Wege im Umgang mit Literatur, die literarische Kompetenzen ebenso fördern wie Textkompetenzen im weiteren Sinn. Ihre Ausführungen illustriert sie anschaulich anhand des hybriden Textes eines vielschichtigen und von den LeserInnen individuell zu enträtselnden Bilderbuches. Eine neue Perspektive, nämlich die der Naturwissenschaften, bringt *Christa Koenne* ins Spiel. Sie hinterfragt in ihrem Beitrag, ob man Chemie lesen bzw. in einem nächsten Schritt auch schreiben kann. Mithilfe von Praxisbeispielen zeigt sie, wie sich das Verständnis von Chemie durch Schreiben sichtbar machen lässt.

*Helga Strommer* befasst sich mit der Anforderung an Schreibende, im Alltag

kooperativ Texte verfassen zu müssen, und ortet ein grobes Missverhältnis in der schulischen Schreibvorbereitung. Sie sieht im integrativen Schreibunterricht, der einerseits Lesen, Schreiben und Sprechen verknüpft und andererseits kooperatives Schreiben fördert, die Möglichkeit, die Schreibkompetenzen der SchülerInnen zu erhöhen und sie besser auf die Anforderungen im Alltag vorzubereiten. Einblick in den Einsatz von Wikis im schulischen Alltag gewährt *Nadine Anskait*. Sie stellt in ihrem Praxisbeitrag die Potentiale, die in computergestützter Teamarbeit mit Wikis liegen, dar und beschreibt ein Unterrichtsprojekt zum Thema »Hypertextgeschichten«. *Helga Längauer-Hohengafner* unterstreicht die Bedeutung einer gut entwickelten Überarbeitungs-kompetenz für einen gelingenden Schreibprozess und stellt unterschiedliche Überarbeitungsverfahren vor.

Wie man mit Hilfe von authentischen Lernarrangements Schreib- und Lesekompetenz ineinandergreifend entwickeln kann und dabei sowohl auf aktuelle Anforderungen im schulischen und beruflichen Alltag als auch auf institutionalisierte Prüfungen vorbereiten kann, legt *Gerd Bräuer* dar. Er unterstreicht die Bedeutung authentischer Lernaufgaben, deren persönlicher Gebrauchswert von der Übertragbarkeit des Gelernten abhängt. In der Folge beschreibt er, wie Schreibende »Literacy Management« in Schule, Studium und Berufsausbildung aufbauen können. Einer in der LehrerInnenaus- und fortbildung typischen Textsorte widmet sich *Erich Perschon*: der Reflexion. Anhand von Beispielen aus einem Hochschullehrgang veranschaulicht er die zwei Funktionen von Reflexionen: als

Sichtbarmachung der inhaltlichen Kompetenz der Schreibenden und als Leistungsnachweis. Mit dem veränderten Prüfungsformat der schriftlichen Reife- und Diplomprüfung und sich daraus ergebenden Implikationen für den Deutschunterricht nicht erst der Oberstufe beschäftigt sich *Helga Längauer-Hohengafner* in ihrem zweiten Beitrag. Anhand einer Überprüfungsaufgabe für den Kompetenzbereich Schreiben (8. Schulstufe) zeigt sie die Vernetzung der Kompetenzbereiche Lesen und Schreiben auf und stellt Überlegungen zur Leistungsbeurteilung an.

Eine weitere Facette zeigt die mitunter sehr emotionale »Debatte« rund um die Anforderungen der neuen teilzentrierten schriftlichen Reifeprüfung im Magazinteil.

Das vorliegende *ide*-Heft versammelt Zugänge zu Textkompetenz aus vielen Perspektiven, kann aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Deshalb sei auf die von *Sabrina Miskensky* erstellte umfassende Bibliographie verwiesen.

Wir wünschen eine anregende und inspirierende Lektüre!

JÜRGEN STRUGER  
ELFFRIEDE WITSCHEL

---

JÜRGEN STRUGER ist Assistenzprofessor am Institut für Deutschdidaktik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt im Bereich Sprachdidaktik.  
E-Mail: juergen.struger@aau.at

ELFFRIEDE WITSCHEL ist AHS-Lehrerin für Deutsch und Englisch, Mitarbeiterin an der PH Kärnten im Bereich der LehrerInnenaus- und -fortbildung Deutsch in der Sekundarstufe.  
E-Mail: elfriede.witschel@ph-kaernten.ac.at

Jürgen Struger

# Methodische Zugänge zum Begriff der Textkompetenz

## Was ist sie und wie kann sie im Unterricht vermittelt werden?

Textkompetenz bezeichnet die »individuelle Fähigkeit, Texte lesen, schreiben und zum Lernen nutzen zu können« (vgl. Schmölzer-Eibinger/Portmann-Tselikas 2008, S. 5). »Lesekompetenz und Schreibkompetenz sind somit die beiden Seiten der Medaille Textkompetenz.«<sup>1</sup> Man könnte aus der einschlägigen Literatur zum Thema Textkompetenz eine große Textcollage machen und hätte damit vieles erreicht, aber schließlich vor allem eines: den unauftrennbaren Zusammenhang zwischen Lesen und Schreiben zu bestätigen. Paul Portmann-Tselikas, der seit den 1990er-Jahren den Diskurs zum Thema mitbestimmt hat, macht deutlich, dass Lesen und Schreiben in enger Wechselbeziehung zueinander stehen und eine Grundvoraussetzung für »literates« Handeln sind (Portmann-Tselikas 2005, S. 1). Ähnlich versteht Weidacher den Begriff: *Textkompetenz* wird hier jedenfalls als Lese- und Schreibkompetenzen umfassend betrachtet, wobei sie sich aber mit keinem von beiden – und auch nicht mit beiden zusammengenommen – deckt. Vielmehr stelle die Fähigkeit zum produktiven wie rezeptiven Umgang mit Schriftzeichen eine Voraussetzung für das Verarbeiten von Texten dar, jedoch eine, die parallel zur Textkompetenz im engeren Sinn vorhanden sein müsse und keineswegs mit dieser identisch sei. Man könnte diese Fähigkeiten als *Medienkompetenz* – in unserem Fall zunächst das Medium Schrift betreffend – bezeichnen (vgl. Weidacher 2007, S. 40).

---

JÜRGEN STRUGER siehe S. 6.

1 <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/handicap/prog/Transfer/text/index.html> [Zugriff: 17.7.2013].

Diesen Annäherungen ist gemeinsam, dass sie von Wechselbeziehungen zwischen einzelnen Teilkompetenzen ausgehen, die erst im Zusammenspiel und in vielfältigen Interaktionen so etwas wie *Textkompetenz* ausmachen, die ihrerseits wiederum in einem weiteren – medialen – Kontext zu verstehen ist.

Auf der theoretischen Ebene ergibt sich also sehr schnell ein sehr komplexes Bild mit verschiedenen Teilkomponenten, Begrifflichkeiten und Wechselbezügen, und es stellt sich sehr bald die Frage, wie und mit welchen Strategien diese Situation für die Fachdidaktik und speziell für die Praxis des Deutschunterrichts nutzbar gemacht werden kann.

Im Hinblick auf die Erfordernisse des Deutschunterrichts wird deutlich, dass es nicht zielführend sein kann, Lesen und Schreiben isoliert zu betrachten und isoliert im Unterricht zu thematisieren. Vielmehr soll es darum gehen, Möglichkeiten zu erarbeiten, in denen Lesen und Schreiben in ihrem engen Zusammenhang verstanden werden. Aus diesem Gedanken heraus entstand die Konzeption des vorliegenden *ide*-Heftes, die im Folgenden theoretisch fundiert werden soll. Der Grundgedanke dabei ist eine Annäherung an den Begriff der Textkompetenz aus zwei Richtungen.

## 1. Vom Lesen zum Schreiben

Im Leseprozess werden (nicht nur) schulische Leser/innen zu Mitautor/inn/en des Textes und treten in Kommunikation mit ihm. Textverständnis bedeutet über die Entnahme von Informationen hinaus das Erfassen der Textstruktur, der Indikatoren für die jeweilige Textsorte/das Genre, die Textziele und seine sprachlichen Besonderheiten. Einen Text zu verstehen erfordert komplexe kognitive Prozesse, die vom Verstehen von Wörtern über das Erfassen der im Text präsentierten Aussagen und weit darüber hinaus zum Erfassen der Grob- oder Makrostruktur eines Textes reichen.<sup>2</sup> Schließlich soll der/die Leser/in auch das Textziel und den kommunikativen Zusammenhang eines Textes wenigstens ansatzweise erfassen. Es gibt eine Reihe von Versuchen, Lese- bzw. Textverstehen in einem Modell zusammenzufassen, wobei der für den Unterricht vielleicht interessanteste Punkt in der Frage liegt, wie Leseverstehen denn in der Praxis überprüft werden kann. Ein praktikabler Ansatz hierfür ist das Konzept des »Leseproduktes« (vgl. Studienseminar Koblenz 2009, Leisen 2010).

Ziel der Leseaufgabe ist jeweils ein Produkt, das der Lehrkraft Rückschlüsse auf die Lesekompetenz des Lesers ermöglicht. Lehrkräfte machen die Erfahrung, dass Lerner im Leseprozess stecken bleiben oder Texte nur teilweise nutzen können. Weil Lese Probleme so individuell sind wie das Lesen selbst, bedarf es der individuellen Diagnose. Dazu muss der Leseprozess ausgewer-

---

2 Wichtige Beiträge zum Textverstehen lieferte u. a. Walter Kintsch bereits in den frühen 1980er-Jahren mit einem Modell, in dem Verstehen a) als Erfassen von Aussagen und Aussagenstrukturen beschrieben wird und b) als Erzeugung eines mentalen Modells, in dem der Text in einen situativen Zusammenhang eingebettet wird (vgl. Kintsch 1998).



tet werden können. Dieser wird auswertbar, indem eine Leseaufgabe gegeben wird ([z. B.] Den Text in eine andere Darstellungsform übertragen), die zu einem Leseprodukt führt, z. B. Flussdiagramme, Tabellen, Mindmaps, Bildertische, Kartentische, Präsentationen, ... (Studienseminar Koblenz 2009, S. 6)

Leisen geht davon aus, dass das Ergebnis von Leseprozessen sich in irgendeiner Form konkretisieren lassen muss, wenn Lesekompetenzen bewertet werden sollen, also zum Beispiel in Grafiken, die man zu einem Text verfertigt. Leisen versteht unter Leseprodukten Transformationen des Ausgangstextes in andere Formate, die auf der Basis von Leseerfahrungen erstellt werden. Solche Leseprodukte haben mehrere Funktionen. Sie dienen als Diagnoseinstrument für den Lernerfolg ebenso wie als Mittel zur Erhöhung des Beschäftigungsgrades mit einem Thema bzw. einem Text. Schließlich fördern sie die Anschlusskommunikation zu einem Thema (vgl. ebd.). Im weiteren Sinn sind auch andere mediale Formen wie etwa ein Gespräch oder ein Text, der zu einem gelesenen Text als Antwort verfasst wird, Leseprodukte. Lesen wird in diesem Konzept von einem linearen und isolierten Vorgang zu einem sich vertiefenden und kommunikativen Prozess. Der gelesene Text wird zum Schreibanlass, umgekehrt wird der Schreibprozess zum Anlass, den Text wiederholt zu lesen, um etwa unklare Passagen zu klären. Lesen ist in einem solchen Arrangement einerseits Ausgangspunkt und andererseits integrativer Bestandteil eines vertieften Umgangs mit Texteigenschaften sowohl des gelesenen als auch des selbst geschriebenen Textes.

Für den Deutschunterricht bedeutet das in der Konsequenz, dass Leseaktivitäten so oft wie möglich und in unterschiedlichen Varianten als Schreibanlässe genutzt werden sollen. Damit können mehrere Ziele erreicht werden:

- Die Intensität von Leseerfahrungen und die Verarbeitungstiefe von gelesenen Texten kann durch anschließende Schreibprozesse gesteigert werden.
- Schreibkompetenzen können in unterschiedlichen Teilbereichen geübt und vertieft werden. So kann etwa die Bezugnahme auf Textvorlagen (Intertextualität) zu einem Schwerpunkt im Schreibcurriculum werden.

## 2. Vom Schreiben zum Lesen

In einer Umkehrung der Perspektive bildet Schreiben den Ausgangspunkt der Überlegungen. Ebenso wie Lesen ist Schreiben kein linearer, sondern ein hochkomplexer und vielphasiger Vorgang. Das Verfassen eines Textes bedarf neben der Fähigkeit zur Versprachlichung von Inhalten und Ideen, neben der Wahl angemessener Sprachmittel und angemessener textsortenspezifischer Textelemente (u. v. m.) auch der Fähigkeit, das Geschriebene ständig zu überprüfen und in vielen kleinen Schritten gegebenenfalls zu korrigieren.<sup>3</sup> Schreiben ist unter dieser Perspektive (auch) ein

---

3 In Schreibprozessmodellen wie dem von Hayes/Flower 1980 und späteren Adaptierungen wie der von Göpferich (2008, S. 249 f.) gibt es ein Element des »Monitoring« bzw. der »Evaluation«, mit dem der bereits geschriebene Text ständig im Hinblick auf Angemessenheit, Richtigkeit etc. überprüft wird.

ständiger Leseprozess, oder anders gesagt: Lesen ist ein unverzichtbarer Bestandteil des Schreibprozesses.

Für den Schreibunterricht hat das die Konsequenz, dass die Formulierung von Aufgabenstellungen im günstigen Fall nicht allein die Produktion von Texten zum Ziel hat. Speziell in einem kompetenzorientierten Schreibunterricht kommt der Fähigkeit, den eigenen Schreibprozess zu überwachen und das bisher Geschriebene einer kritischen Überprüfung zu unterziehen, große Bedeutung zu.<sup>4</sup>

### 3. Perspektiven auf Textkompetenz

Unter diesen Voraussetzungen kann der Begriff der Textkompetenz in seiner Relevanz für den Deutschunterricht in mehrfacher Weise umgesetzt werden.

- Alle Formen des Deutschunterrichts, in denen Lesen als Aktivität im Zentrum steht, können die Basis für entsprechende Schreibaktivitäten sein, deren Ziel es ist, das Gelesene zu vertiefen und in der schreibenden Anschlusskommunikation aus verschiedenen Perspektiven zu erarbeiten. Das kann den Literaturunterricht ebenso betreffen wie themenzentrierte Unterrichtseinheiten, in denen die Lesekompetenz, zum Beispiel von Fachtexten, verbessert werden soll. Schreiben dient nicht allein zur Reproduktion von Gelesenem, sondern auch der Intensivierung von Leseprozessen. Ein produktionsorientierter Literaturunterricht, wie er zum Beispiel von Kaspar Spinner (2002) immer wieder befürwortet wird, hat sein Ziel ja nicht alleine im Anfertigen von Schreibprodukten, sondern in der vertieften (lesenden) Auseinandersetzung mit Texten und kann auf alle Arten von Texten übertragen werden.
- Textkompetenz hat im Unterrichtszusammenhang einen mehrfachen Stellenwert: Zum einen lernen SchülerInnen den Umgang mit Textformen und Textsorten kennen, lernen unterschiedliche Formen der textuellen Darstellung von Inhalten; zum anderen bietet ein Unterricht, der Lese- und Schreibaktivitäten eng miteinander verknüpft, den Vorteil einer genauen Rückmeldung darüber, »wo die SchülerInnen stehen«, sowohl inhaltlich als auch in ihren sprachlichen Kompetenzen. Das gilt insbesondere für das Fach Deutsch, schließlich aber für jedes andere Fach.

Abschließend soll festgestellt werden, dass die Förderung von Textkompetenz dann am effektivsten gelingen kann, wenn Lesen und Schreiben zusammen gedacht und in der Unterrichtsgestaltung möglichst oft gemeinsam berücksichtigt werden.

---

4 Vgl. hierzu die Modellierung von Schreibkompetenzen durch Becker-Mrotzek/Schindler (2007, S. 20), in der »Texte überarbeiten« eine »Anforderung im Bereich des metakognitiven Wissens« darstellt, zu der es der Fähigkeit zum genauen Lesen des eigenen Textes bedarf. Vgl. auch Baurmann 2006.

## Literatur

- BAURMANN, JÜRGEN (2006): *Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze: Kallmeyer.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; SCHINDLER, KIRSTEN (2007): Schreibkompetenz modellieren. In: Dies. (Hg.): *Texte schreiben*. Köln: Gilles & Francke, S. 7–26 (= KöBeS, 5).
- GÖPFERICH, SUSANNE (2008): *Textproduktion im Zeitalter der Globalisierung. Entwicklung einer Didaktik des Wissenstransfers*. Tübingen: Stauffenburg (= Studien zur Translation).
- HAYES, JOHN R.; FLOWER, LINDA S. (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W.; Steinberg, Erwin R.: *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, S. 3–30.
- KINTSCH, WALTER (1998): *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge-New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- LEISEN, JOSEF (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- PORTMANN-TSELIKAS, PAUL R. (2005): Was ist Textkompetenz? Online: <http://elbanet.ethz.ch/wiki-farm/textkompetenz/uploads/Main/PortmannTextkompetenz.pdf> [Zugriff: 7.10.2013].
- SCHMÖLZER-EIBINGER, SABINE; PORTMANN-TSELIKAS, PAUL (Hg., 2008): Textkompetenz. In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 39 (»Textkompetenz«), S. 5–16.
- SPINNER, KASPAR H. (2001): Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht. In: Ders.: *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*. Seelze: Kallmeyer, S. 96–107.
- DERS. (2002): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Bogdal, Klaus Michael; Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv, S. 247–257.
- STUDIENSEMINAR KOBLENZ (Hg.; 2009): *Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe*. Seelze-Velber: Kallmeyer-Klett.
- WEIDACHER, GEORG (2007): Multimodale Textkompetenz. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Weidacher, Georg (Hg.): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. [Festschrift für Paul R. Portmann-Tselikas zum 60. Geburtstag]. Unter Mitarbeit von Paul R. Portmann-Tselikas. Tübingen: Narr (= Europäische Studien zur Textlinguistik, 4), S. 39–56.

Ulf Abraham

# Textkompetenz

## Texte verstehen, nutzen und erstellen können

*Guten Morgen. Sie sind noch nicht ganz wach, holen aber schon mal die Zeitung rein und überfliegen die Nachrichten, während der Kaffee durchläuft. Die Tabletten, die Ihnen die Ärztin verschrieben hat, müssen Sie morgens und abends nehmen, das wissen Sie – nur nicht, ob vor dem Essen oder danach. Sie suchen den Beipackzettel, finden die entsprechenden Hinweise: gut, danach. Nach einem eiligen Frühstück machen Sie sich fertig für den Tag, denken gerade noch an die Notizen, die Sie gestern Abend für diese Besprechung heute Vormittag gemacht haben, stecken sie ein und verlassen das Haus. Im Auto springt mit dem Motor auch gleich das Radio an. Wenig später im üblichen Morgenstau vor der Kreuzung stehend, hören Sie deshalb einen Kommentar zum aktuellen Skandal, dessen Details in der Zeitung noch gar nicht zu lesen waren.*

### 1. Textwelten: eine scheinbare kulturelle Selbstverständlichkeit

Die Allgegenwart von Schriftlichkeit im Alltag entgeht uns gerade deshalb leicht, weil wir über Textkompetenz verfügen: Was sich uns an Formen der Literalität präsentiert, werten wir nach Zeit, Lust und Interesse mehr oder weniger flüchtig aus; wir nehmen *en passant* zur Kenntnis, überfliegen, suchen gezielt nach Information. Und auch dort, wo gar kein Schrift-Text unsere Wahrnehmung erreicht, war er nicht

---

ULF ABRAHAM ist seit 1995 Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, gegenwärtig Inhaber des Lehrstuhls an der Universität Bamberg. Er befasst sich mit Literaturdidaktik unter Einschluss der Medien sowie mit der Theorie des Schreibunterrichts. Er ist Mitglied der ExpertInnen-Gruppe zur Ausarbeitung der teilzentrierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung (SRDP) Deutsch. Seit 2002 ist er Mitherausgeber der Zeitschrift *Praxis Deutsch* und seit 2008 1. Vorsitzender des Fachverbandes »Symposion Deutschdidaktik«. E-Mail: ulf.abraham@uni-bamberg.de

selten die Voraussetzung für das, was wir wahrnehmen: Nicht nur ist das, was der Radiosprecher sagt, selbstverständlich textbasiert, sondern der Skandal, von dem er (in »sekundärer Mündlichkeit«) spricht, wäre ohne Literalität gar nicht verursachbar gewesen, ist also seinerseits textbasiert: vertrauliche E-Mails, gefälschte Bilanzen, falsche eidesstattliche Erklärungen usw.

Das Ausmaß, in dem unsere Kultur von der Schriftlichkeit geprägt und damit nach wie vor (schrift)textbasiert ist, kann man gar nicht überschätzen. Das Genom des Menschen sieht zwar Lese- und Schreibfähigkeiten nicht automatisch vor, sorgt aber für die Plastizität eines Gehirns, das verblüffend schnell in der Kindheit (ontogenetisch) nachholt, was in der Menschheitsgeschichte (phylogenetisch) errungen worden ist: die Entdeckung der Schrift und die Nutzung geeigneter Trägermedien. Gäbe es eine höhere Macht, die die Evolution des Menschen auf Null zurücksetzen könnte, so dass alles gelöscht wäre, was Literalität voraussetzt (Kultur, Technik, Wissenschaft), so wäre es nur eine Frage der Zeit (hundert, tausend, zehntausend Jahre), bis jemand erste Zeichen in Baumrinde, Sand oder Fels schriebe, und wenig mehr, bis wiederum bessere Trägermedien gefunden wären, beginnend vielleicht erneut mit der sprichwörtlichen Kuhhaut, auf die die größeren Geschichten dann doch wieder nicht passen. Neue Textwelten würden fraglos entstehen, wobei allerdings niemand sagen könnte, inwieweit sie den uns bekannten gleichen: Man muss nicht von links nach rechts schreiben wie wir Abendländer, von oben nach unten wie die Chinesen, oder von rechts nach links wie die arabische Welt. Auch kreisförmiges Schreiben von innen nach außen wäre eine Option. Auch andere Trägermedien sind grundsätzlich denkbar.

## **2. Literalität: Lesen und Schreiben mit dem Ziel kultureller Teilhabe**

Nimmt man diese Überlegungen zur Grundlage didaktischer Reflexion, so kann man die ungeheure Aufgabe ermessen, die in der Weitergabe von literalen Fähigkeiten und Literalitätsbewusstsein an die jeweils nächste Generation liegt: »Literal verfasst ist eine Gesellschaft, die ihr Wissen vor allem in Texten niederlegt und aus Texten bezieht, und die ihre Institutionen – Bildung, Religion, Wissenschaft, Recht – auf Texttraditionen und Textkritik aufbaut.« (Feilke 2007, S. 30) Diese Welt der Literarität, wie wir sie heute kennen, in der das öffentliche Leben »durch Formen schriftlicher Kommunikation wesentlich bestimmt« ist (Bertschi-Kaufmann/Rosebrock 2009, S. 7), ist in Etappen entstanden: Vor etwa 1.800 Jahren erfolgte eine »Umstellung der kulturellen Reproduktion auf ein in Texten niedergelegtes Wissen« und erst vor etwa 400 Jahren durch Literarisierung der Bevölkerung über eine Elite hinaus (vgl. Feilke 2007, S. 30 f.). Als die jüngste, noch nicht angeschlossene Etappe bezeichnet Feilke den Schritt »von der allgemeinen passiven zur allgemeinen aktiven Schrift- und Textkompetenz«: »Man sollte den Punkt nicht unterschätzen, dahinter steht auch heute in unseren Schulen so etwas wie ein Kulturkampf. Noch immer stehen – etwa im Kontext des Deutschunterrichts – das Gewicht des literarischen Kanons einerseits und die eigene Textproduktion andererseits in einem aufgelösten Spannungsverhältnis.« (Ebd., S. 31)

In der Tat ist der Einsicht, dass es gesamtgesellschaftlich fortgeschrittener Schreibkompetenz bedarf, wesentlich schwerer Bahn zu brechen als der Einsicht in die Notwendigkeit einer möglichst weit verbreiteten Lesekompetenz. Es gibt in der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion eine spürbare Diskrepanz zwischen der allgemein als wichtig erkannten und damit unkontroversen Leseförderung und einer weit weniger intensiv diskutierten, in Bezug auf ihre Ziele und Mittel noch nicht konsensfähigen Schreibförderung, wobei dieser Begriff noch zu sehr auf den Erwerb von Grundfähigkeiten des Schreibens reduziert wird. Es wird vielfach noch nicht gesehen, dass Schreib- ebenso wie Leseförderung eine Aufgabe nicht nur für sogenannte Risikogruppen, sondern für alle Altersstufen und »Zielgruppen« ist<sup>1</sup> und dass Schreibförderung (eine weitere Analogie zur Leseförderung) nur nachhaltig erfolgreich sein wird, wenn sie nicht auf das Schulfach Deutsch beschränkt bleibt.<sup>2</sup>

Was sich darin – folgt man Feilkes Überlegungen – niederschlägt, ist die historische Differenz zwischen einer schon zu Beginn der Neuzeit einsetzenden *passiven* Literalisierung der Bevölkerung (über die Alphabetisierung hinaus wirklich lesen können!) und einer mit beträchtlicher Verzögerung erst im späten 19. Jahrhundert (zaghafte) beginnenden *aktiven* Literalisierung (über die Alphabetisierung hinaus wirklich schreiben können!).

### 3. Textkompetenz: Orientierung und Handlungsfähigkeit in der Schriftkultur

Im Unterschied zu den Begriffen »Schriftkompetenz«, schriftliche Kompetenz« oder »Schreibkompetenz«, die die Fähigkeit zur Herstellung korrekter, kohärenter und sinnhafter eigener Texte bezeichnen, meinen wir mit »Textkompetenz« die Fähigkeit zur Teilhabe an einer Literalitätskultur im oben skizzierten Sinn und damit ein Bündel von Fähigkeiten, die sich auf den Umgang sowohl mit fremden als auch mit eigenen Texten beziehen.<sup>3</sup>

»Textwelten« müssen nicht nur erschlossen, verstanden und im Lauf der Adoleszenz immer mehr in den Alltag integriert, sondern wenigstens im Ansatz auch *hergebracht* werden können. Mit einem solchen Begriffsverständnis wird zum einen der Tatsache Rechnung getragen, dass in Schule, Alltag und Beruf Schreiben oft im Anschluss an das Lesen geschieht und Lesen wiederum nicht selten im Interesse zu verfassender Texte vorkommt. Zum andern fokussiert »Textkompetenz« das Lernen an prototypischen Texten, deren Struktur und sprachliche Besonderheiten die eigenen Ausdrucksmöglichkeiten erweitern (vgl. Abschnitt 4). Es geht dabei nicht

1 Vgl. in Bezug auf die Schule Berning 2002 oder Abraham/Kupfer-Schreiner/Maiwald 2005.

2 In den USA ist man in diesem Punkt schon weiter; *writing across the curriculum* (WAC) ist ein zwar noch nicht überall realisiertes, aber anerkanntes Konzept (vgl. z. B. Young 2006). Im deutschsprachigen Raum hat vor allem Bräuer 2000 dafür geworben.

3 Diesen Aspekt übersieht Wrobel 2010 in seinem Überblicksartikel weitgehend; »Textkompetenz« kommt außer im Titel gar nicht vor. Zu einer Entfaltung des Begriffs vgl. besser Feilke/Schmidlin 2005 und Schmölzer-Eibinger/Weidacher 2007.

nur um Sprachwissen, sondern auch um *Erfahrung* im Umgang mit einer gewissen Bandbreite von Textsorten und Textformen, die immer auch *Lernformen* sind (vgl. Pohl/Steinhoff 2010), und damit um Handlungsmuster des Umgangs mit Texten, die deren Einbau in die Lebens-, Lern- oder Arbeitswelt des Individuums ermöglichen. Als prozessbegleitende Formen der Schriftlichkeit sind beispielsweise das Exzerpt, die Mitschrift, die Zusammenfassung oder das Portfolio (vgl. ebd., S. 7) weniger Textsorten im linguistischen Sinn als *Textformen*, in denen Schreiber/innen erworbenes Wissen oder gewonnene Einsichten niederlegen. In einigen dieser Formen können bereits Schreibnovizen drei Eigenschaften der Schriftlichkeit – ihre Langsamkeit, ihre Vorläufigkeit und ihre Objektivationsfähigkeit (vgl. ebd., S. 9 f.) nutzen, um ihren Lernprozess voranzubringen; fortgeschrittene Schreiber/innen nutzen diese drei Eigenschaften zum epistemischen Schreiben.

#### 4. Prototypen: Textsorten, Genres, Gattungen

In der Welt der Texte gibt es, ähnlich wie im Pflanzen- und Tierreich, Arten. Und ebenso wie dort sind sie nicht ahistorische Konstanten, sondern Ausdruck eines dynamischen Prozesses. Mögen die Verwandtschaftsverhältnisse auch manchmal kompliziert sein, und mögen die Zoologen der Texte – die Sprach- und Literaturwissenschaftler – sich zuweilen über die Zugehörigkeit eines Phänomens streiten, so kann man doch prinzipiell sagen, dass manche Texte deutlich stärker verwandt sind als andere; man kann gleichsam Familienähnlichkeiten erfassen und beschreiben. Obwohl jeder einzelne Text, für sich genommen, ein Individuum ist, kann er doch meist auch als *Exemplar* gesehen werden; er gehört nämlich einer oder mehreren Textsorten, Genres oder Gattungen zu. Die Bandbreite dessen, was hier jeweils wünschenswert oder erwartbar ist, schwankt zwar (sie ist bei literarischen Gattungen größer als bei pragmatischen Textsorten), aber sie hat Grenzen; nur, was innerhalb dieser Grenzen verfasst ist, wird von Leser/inne/n akzeptiert. Besonders deutlich wird das beim Genre-Begriff, der entstanden ist, um in der Literatur (aber auch in anderen Künsten bis hin zum Spielfilm) Anhaltspunkte für einen zu treffenden Publikumsgeschmack zu schaffen. Sieht man genauer hin, so sind es prototypische Texte, an denen man sich dabei orientiert. So gelten Hemingways *short stories* als prototypisch für die Kurzgeschichte des 20. Jahrhunderts, und Kommentare aus dem *Standard* oder Glossen aus der *Süddeutschen Zeitung* werden als prototypisch für die jeweilige journalistische Textsorte wahrgenommen.

Das Prototypische zu erkennen, ist offensichtlich ein Element von Textkompetenz, und zwar sowohl rezeptions- als produktionsorientiert:

- Literaturdidaktisch erinnert Spinner (2006, S. 13) an die »Prototypentheorie«<sup>4</sup> als Hilfe zur Klärung des Verhältnisses von Gattung/Genre und Einzeltext. Lese-

---

4 Vgl. z. B. die kompakte Darstellung dieser Theorie, die den Prototyp als »bestes Beispiel einer Kategorie« erklärt, in <http://jak1-alt.kgw.tu-berlin.de/call/linguistiktutorien/semantik/semantik%20k8.html> [Zugriff: 29.5.2013].

Tab. 1: Die Textsorten der neuen SRDP, gelistet nach Schwierigkeit laut Feldtestung (2012)

Textsorte	Schwierigkeitsstufe
Erörterung	1
Kommentar	2
Offener Brief	3
Meinungsrede	4
Interpretation	4
Analyse	4-5
Empfehlung	5-6
Leserbrief	6
Zusammenfassung	6

didaktisch gesehen, erfassen wir zudem den Sinn eines Textes schneller, wenn wir ihn einer Textsorte, einem Genre, einer Gattung zuordnen können. Unser Verstehensprozess läuft dann nämlich auch *top down* (von einer Sinnhypothese aus) und nicht nur *bottom up* (vom Verständnis einzelner Sätze oder Absätze aus).

- Auch schreibdidaktisch ist eine Orientierung am Prototyp sinnvoll: Wir bekommen Darstellungsprobleme schneller in den Griff, wenn wir uns prototypische Texte der betreffenden Textsorte näher ansehen. Haben wir bereits einschlägige Routine, so brauchen wir das gar nicht, sondern können ein Textsortenwissen abrufen, das wir unserer Lese- und Schreiberfahrung verdanken.

Textsorten-, Genre- oder Gattungswissen ist in der Regel nicht explizierbar (die sogenannte »Textanalyse« muss es erst begrifflich explizieren) und nur teilweise bewusst. Es ist implizites Wissen. Was es eigentlich heißt, eine Textsorte zu »können«, ist daher nicht leicht zu sagen. Augst u. a. (2007, S. 29) gehen im Rahmen ihrer »Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter« davon aus, dass *Wissen* über Textsorten zwar zu dem beiträgt, was man zur Herstellung eines (guten) Textes braucht, aber dass es diese Fähigkeit allein nicht ausmacht. Es gibt eine textsortenübergreifende »Textgestaltungs-kompetenz« (Klotz 1996) sowie eine gleichsam grundsätzliche »Kohärenzfähigkeit« (Bachmann 2005) beim Schreiben. Und im Lauf der Schreibentwicklung bilden sich Textroutinen heraus, die dafür sorgen, dass teilweise relativ komplexe Textsorten signifikant besser beherrscht werden als andere, durchaus nicht schwierigere.

Diese Sichtweise lässt sich empirisch stützen: Als 2011/12 in einer Feldtestung 60 nach dem Aufgabenformat der neuen standardisierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung (SRDP) Deutsch erstellte Aufgaben an beinahe 1300 Schülerinnen und Schülern der AHS und BHS auf ihre Qualität und Brauchbarkeit hin getestet worden waren, ergab sich obige Rangliste (Tabelle 1).

Die Anforderungen, die durch diese Textsorten an die Schüler/innen gestellt werden – sozusagen die Könnenserwartungen –, sind nicht extrem unterschiedlich:



Überall (abgesehen von der Zusammenfassung) muss argumentiert werden. Vergewöhnlicht man sich das, so wird evident, dass es für die ermittelte Unterschiedlichkeit der Leistungen nur eine Erklärung gibt: Erörtern ist eine im Deutschunterricht geläufige Textsorte, während sich für das im Schreibunterricht bisher seltenere Briefeschreiben und Zusammenfassen von Texten keine vergleichbaren Textroutinen herausgebildet haben.<sup>5</sup>

Diese Überlegungen gelten nicht nur für pragmatische Textsorten. Ein wissenschaftlich begleitetes zweijähriges Weiterbildungsprojekt des Literaturhauses Stuttgart in Kooperation mit dem Lehrstuhl für Deutschdidaktik der Universität Bamberg (2011–2013) ergibt aktuell Hinweise auf die prinzipielle Erlernbarkeit literarischen Schreibens (in vier Gattungen: Epik, Lyrik, Drama und Reportage). Die Auswertung der mittels Fragebögen, systematischer Beobachtung und Interviews erhobenen Daten zeigt, dass Lehrer/innen nach dem ersten Programmjahr (in dem sie selbst schrieben und die Texte diskutierten, beurteilten und verbesserten) im zweiten Jahr sowohl subjektiv (Selbsteinschätzung) als auch objektiv (Unterrichtsergebnisse) mehr eigene Textkompetenz und (wohl deshalb) mehr didaktische Kompetenz in der Anleitung literarischen Schreibens haben.<sup>6</sup>

## 5. Stile: »Stilverstehen« und »Stilvariation« als Elemente von Textkompetenz

Im Gymnasium des 19. Jahrhunderts wurde die Rhetorik als Lehre von der Überzeugungskraft der guten Rede allmählich abgelöst von der Stilistik als Lehre von der Kunst des (schriftlichen) Formulierens (vgl. Abraham 1996, S. 36–63). Diese wiederum wurde dann in das enge Bett einer Aufsatzartenlehre gezwängt. Als Nachfahren dieser Entwicklung mussten Schreibdidaktiker/innen und Deutschlehrer/innen in den 80er- und 90er-Jahren des vorigen Jahrhunderts die Beschäftigung mit dem Stil als kreative Tätigkeit neu entdecken; auch eine linguistische und literaturwissenschaftliche Neubewertung hat an Boden gewonnen (vgl. Neuland/Bleckwenn 1991, Fix/Wellmann 1997, Breuer/Spies 2011). Als Element von Textkompetenz dagegen ist Stil bislang kaum gesehen worden. Aber die Fähigkeit, verschiedene Stile in Texten (zuweilen sogar in einem Text!) zu erkennen, befruchtet nicht nur die sogenannte »Textanalyse« und trägt zur Interpretationsfähigkeit bei, sondern sie fundiert die Orientierungsfähigkeit im Umgang mit Produkten der Schriftlichkeit. Ähnlich, wie wir in der Mündlichkeit nicht nur auf den Inhalt des Gesagten hören und reagieren, sondern mit oft auch auf den Ton, können wir beim Lesen von Texten auf Stilsignale achten; sie liefern uns wichtige Hinweise auf die Zuordnungsmöglich-

---

5 Daraus sollte man nicht den Schluss ziehen, dass die scheinbar schwierigeren Textsorten problematisch seien und nicht »verlangt« werden dürften. Im Interesse einer Entwicklung von Textkompetenz wäre vielmehr dafür zu sorgen, dass Textroutinen sich auf einer größeren Bandbreite ausbilden können. Die verschiedentlich geforderte Reduktion des »Textsortenkatalogs« der SRDP wäre dafür das falsche Signal; es geht ja nicht um »Aufsatzgattungen«, sondern um schriftsprachliches Handeln in unterschiedlichen sozialen und medialen Kontexten.

6 Zu ersten Ergebnissen vgl. Abraham/Brendel-Perpina 2013.

keiten, die Abschnitt 4 beschreibt. Textverstehen ist selten nur das Verstehen von Inhalten; es geht meist einher mit Stilverstehen. Insofern ist *Stilwahrnehmung* eine wichtige Aufgabe des Deutschunterrichts (vgl. Abraham 2011). Dazu gehört auch stilistische Variation im eigenen Schreiben: Eine Begebenheit auf unterschiedlicher Stillhöhe und im Sinn verschiedener Textsorten wiedergeben oder pastiche-artig im Stil eines bestimmten Autors schreiben zu können, das sind nicht nette Übungen im sogenannten Kreativen Schreiben, sondern wichtige Schritte auf dem Weg über eine basale Textkompetenz hinaus – wie weit hinaus, mag folgende auf der Darstellung von Judith Macheiner (1991) beruhende Übersicht zeigen: Im »grammatischen Varietät« der Linguistin zeigt sich die Plastizität und damit Gestaltbarkeit der deutschen Schriftsprache. Die Übersicht deutet an, dass und wie »Stil« sprachlich als jeweiliger Entscheidungsspielraum gefasst werden kann (statt nur als Monitum mit Ausrufezeichen am Rand von Schüleraufsätzen zu stehen).

Ziele	Formulierungsregeln und -optionen (nach Macheiner 1991)
Neutrale und markierte Satzstellung unterscheiden können (ebd., S. 21)	die »Grundstellung« SOV wirkungsorientiert umstellen (ebd., S. 50) <sup>7</sup>
bereits Eingeführtes (Kontext nach links!) und Neues unterscheiden können (ebd., S. 30)	bereits Eingeführtes unmarkiert nach »links außen« (ebd., S. 122) setzen
Unterschiede im Mitteilungs- (Informations-)Wert beachten	niedrige Informationswerte vor höheren anordnen (ebd., S. 34)
Adverbialen richtig reihen können	unmarkiert <i>Zeit</i> vor <i>Grund</i> vor <i>Ort</i> vor <i>Art und Weise</i> (ebd., 93)
die »Ausrahmung« beherrschen	Parenthesen und Nachstellungen sinnvoll einsetzen (ebd., S. 115–118)
»nominale Überfrachtung« von Sätzen vermeiden (vgl. ebd., S. 179)	Gliedsätze (maßvoll) einsetzen
Partikeln bewusst einsetzen: als Indikatoren für Sprechhandlungen (ebd., S. 292–294) oder als »Wegweiser« (vgl. ebd., S 383–387)	»kleine Wörter« wie <i>ja</i> , <i>doch</i> , <i>nämlich</i> , <i>freilich</i> gezielt verwenden

## 6. Digitale Literalität: Textkompetenz für Computer und Internet

»Literale Praktiken verändern sich [...] mit den zur Verfügung stehenden Mitteln, und es ergeben sich laufend neue Voraussetzungen für die soziale Teilhabe« (Bertschi-Kaufmann/Rosebrock 2009, S. 7). Die einschneidendste Veränderung der

7 Dass die Normalstellung im Deutschen SOV sein soll, widerspricht dem schulgrammatischen Wissen, Macheiner präsentiert jedoch eindrückliche Belege aus Literatur und Alltagssprache dafür, dass die Stellung SOV die »neutrale, nur grammatisch bestimmte Wortstellung« (Macheiner 2005, S. 49) des Deutschen ist, die kontextabhängig umgestellt werden kann.

vergangenen 25 Jahre ist sicherlich die Digitalisierung des Lesens und Schreibens. Zentral ist dafür der Begriff der »digitalen Literalität« (vgl. Harrison 2009). Sie hat Schreib- und Lesegewohnheiten verändert und neue Textsorten und -funktionen hervorgebracht, weshalb die neuere Forschung von *new literacies* spricht (vgl. Alvermann 2009, Böck 2013, Davies 2013). Im Mittelpunkt steht der »dynamische Text« und seine »geteilte Autorschaft« (Davies 2013, S. 48).

Digitale Medien trennen, erstmals in der Geschichte des Schreibens, Prozess und Resultat materiell voneinander und »entkörperlichen« das Schreiben (vgl. Schmitz 2003, S. 249f.). Zudem sind Computer »semiotische Universalmaschinen« (ebd., S. 250), die neben Schrifttexten auch andere Ausdrucksformen, vor allem das stehende und das bewegte Bild, verarbeiten können, was zu hybriden Texten führt und auch Text-Bild-Kombinationen betrifft. »Von der Textkompetenz zur Hypertextkompetenz« (so der Titel von Blatt 1997) führt das die seither diskutierten Zielperspektiven der Schreibdidaktik.

Digitale Medien haben in die kulturelle Praxis des Schreibens in zwei Wellen Einzug gehalten: »Die erste Welle verändert alte Schreibgewohnheiten, die zweite lässt neue entstehen.« (Schmitz 2003, S. 251) Die erste Welle ist gegen Ende des 20. Jahrhunderts abgeschlossen, die zweite dauert an. In ihr geht es nicht mehr nur um den Computer als Schreibwerkzeug, sondern um dessen Vernetzbarkeit. Eine neue Praxis des »kooperativen« oder »kollaborativen« Schreibens<sup>8</sup> revolutioniert das, was unter Textkompetenz verstanden werden muss. Die Konzentration auf den einzelnen Schreiber und sein Werkzeug entspräche heute nicht mehr realen Produktionsbedingungen außerhalb der Schule; kaum jemand schreibt pragmatische Texte tatsächlich völlig allein und präsentiert am Ende seines Schreibprozesses ein ausschließlich von ihm verfasstes Produkt. Professionelle Textproduktion, wie sie etwa Perrin (z. B. 2001) an der komplexen Tätigkeit von Journalist/inn/en durch Prozessanalyse erforscht, ist fast zwangsläufig auch Umgang mit Texten bzw. Textentwürfen anderer, die verändert, ergänzt und weiterverarbeitet werden. Nun war das zwar auch vor der Verbreitung des Computers als Schreibmedium schon so, aber journalistisches Arbeiten hätte nicht so unmittelbar als Modell für schulische und hochschulische Schreiblernprozesse getaugt, wie sich das inzwischen abzeichnet. Das setzt didaktische Fantasie frei; so lässt Zumbrink (2003) Lernende der Sekundarstufe I arbeitsteilig (in dafür gebildeten »Fachredaktionen«) eine elektronische Enzyklopädie verfassen, die zwar bekannte Normen und Formen des Schreibens von Lexikonartikeln beachtet, aber die Welt im Jahr 2053 darstellt. Das Beispiel zeigt: Wer digital schreibt, hat immer auch Texte anderer zur Verfügung und kann sich leicht mit anderen Schreiber/inne/n sowohl austauschen als auch zusamm tun (vgl. auch Abraham/Bräuer 2005). Am Beispiel *Wikipedia* interpretieren Ray/Graeff (2010, S. 42) gemeinsames Schreiben im Internet als Konkretisierung post-

---

8 Endres (2010, S. 76) spricht von »kollaborativem Schreiben« bei (1.) Produktion eines gemeinsamen Textes, (2.) Interaktion zwischen zwei oder mehr Mitgliedern und (3.) Treffen von gemeinsamen Entscheidungen und gemeinsame Verantwortung für den gesamten Schreibprozess und das Schreibprodukt.

strukturalistischer Vorstellungen des Schreibens jenseits individueller Autorschaft. Insofern ist kollaboratives Schreiben nicht nur ein didaktischer Ansatz, der mit elektronischer Kommunikation zu tun hat, sondern gewissermaßen der Modus digitalen Schreibens schlechthin – jedenfalls dann, wenn man nicht nur das gemeinsame Erstellen eines Textes als Kollaboration begreift, sondern auch das Arbeiten am selben Text nacheinander (jemand schreibt, jemand anderer revidiert), und dies auch in Rückkopplungsschleifen. Textkompetenz ist heute nicht mehr denkbar ohne Routine in der Bewältigung solcher Prozesse.

## 7. Resümee

Der reflektierte und zielbewusste Umgang mit Texten anderer, mit deren Hilfe Informationen gewonnen, Standpunkte geklärt und Aspekte eines Themas geordnet werden können, gehört ebenso zur Textkompetenz wie die Fähigkeit, einen eigenen Text zu planen, zu formulieren und nach textsortenspezifischen Erwartungen und Maßstäben zu überarbeiten. Digitale Medien sind dafür inzwischen unverzichtbar, doch es gibt eine Konstante im historischen Wandel: Die Welt der Texte verlangt von jeder nachwachsenden Generation einen auf Literalität in ihrer jeweils avanciertesten Form gerichteten Kompetenzerwerb; da trifft es sich dann gut, dass diese Welt nicht nur schwierig, sondern auch verführerisch ist.

## Literatur

- ABRAHAM, ULF (1996): *StilGestalten. Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.
- DERS. (2011): Stil lehren? Die Wahrnehmung der Stilqualität von Texten als didaktische Herausforderung in Schule und Hochschule. In: Breuer/Spies 2011, S. 33–364.
- ABRAHAM, ULF; BRÄUER, GERD (2005): Lernende schreiben und publizieren online, über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg. In: *Didaktik Deutsch* 11, H. 18, S. 91–105.
- ABRAHAM, ULF; BRENDEL-PERPINA, INA (2013): Als Lehrer/in Literatur schreiben und lesen. Ein »personalisiertes« Aus- und Weiterbildungskonzept für Deutschlehrer/-innen. In: Bosse, Dorit; Kraller, Christian; Schratz, Michael (Hg.): *Personalisierung in LehrerInnenbildung und Schule*. Münster: Waxmann [im Druck].
- ABRAHAM, ULF; KUPFER-SCHREINER, CLAUDIA; MAIWALD, KLAUS (Hg., 2005): *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Donauwörth: Auer.
- ALVERMANN, DONNA E. (2009): New literacies. Schnittmengen der Interessen von Heranwachsenden und der Wahrnehmungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Bertschi-Kaufmann/Rosebrock 2009, S. 91–103.
- AUGST, GERHARD; POHL, THORSTEN; HENRICH, ALEXANDRA; DISSELHOFF, KATRIN (2007): *Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- BACHMANN, THOMAS (2005): Kohärenzfähigkeit und Schreibentwicklung. In: Feilke/Schmidlin 2005, S. 155–183.
- BERNING, JOHANNES (2002): *Schreiben als Wahrnehmungs- und Denkhilfe. Elemente einer holistischen Schreibpädagogik*. Münster: Waxmann.
- BERTSCHI-KAUFMANN, ANDREA; ROSEBROCK, CORNELIA (Hg., 2009): *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. Weinheim-München: Juventa.

- BLATT, INGE (1997): Von der Textkompetenz zur Hypertextkompetenz. Neue Aufgaben und Chancen für den Deutschunterricht durch Computer und Internet. Ergebnisse aus Unterrichtsprojekten in der Sekundarstufe I. In: *OBST* 55, S. 102-117.
- BÖCK, MARGIT (2013): Die »New Literacy Studies« und »Multiliteracies«. Eine soziale Perspektive auf Schreiben und Lesen. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 37. Jg., H. 1 (»Literale Praxis von Jugendlichen«), S. 8-15.
- BRÄUER, GERD (Hg., 2000): *Writing Across Languages*. Stamford, CT: Ablex.
- BREUER, ULRICH, SPIES, BERNHARD (Hg., 2011): *Textprofile stilistisch. Beiträge zur literarischen Evolution*. Bielefeld: transcript.
- BRUGGER, PAUL (2004): *Wissen schaffendes Schreiben: Herausforderungen für den (Deutsch)Unterricht*. Innsbruck-Wien: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 11).
- DAVIES, JULIA (2013): Das »Neue« in den New Literacies für den Unterricht. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 37. Jg., H. 1 (»Literale Praxis von Jugendlichen«), S. 45-51.
- ENDRES, BRIGITTE ODILE (2010): Greifswald Virtuell. Kollaboratives Schreiben im Wiki. In: Jakobs, Eva-Maria; Lehnen, Katrin; Schindler, Kirsten (Hg.): *Schreiben und Medien. Schule, Hochschule, Beruf*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 73-89.
- FEILKE, HELMUTH (2003): Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Bd. 1. Paderborn: Schöningh, S. 193-207.
- DERS. (2007): Textwelten der Literalität. In: Schmölzer-Eibinger/Weidacher 2007, S. 25-37.
- FEILKE, HELMUTH; SCHMIDLIN, REGULA (Hg., 2005): *Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- FIX, ULLA; WELLMANN, HANS (Hg., 1997): *Stile, Stilprägungen, Stilgeschichte*. Heidelberg: Winter.
- HARRISON, COLIN (2009): Digitale Literalität. In: Bertschi-Kaufmann/Rosebrock 2009, S. 73-90.
- KLOTZ, PETER (1996): *Grammatische Wege zur Textgestaltungs-kompetenz. Theorie und Empirie*. Tübingen: Niemeyer.
- MACHEINER, JUDITH (1991): *Das grammatische Varietät, oder Die Kunst und das Vergnügen, deutsche Sätze zu bilden*. Frankfurt/M.: Eichborn.
- NEULAND, EVA; BLECKWENN, HELGA (Hg., 1991): *Stil - Stilistik - Stilisierung. Linguistische, literaturwissenschaftliche und didaktische Beiträge zur Stilforschung*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- PERRIN, DANIEL (2001): *Wie Journalisten schreiben. Ergebnisse angewandter Schreibprozessforschung. Mit Fallstudien aus Presse, Radio, TV und Internet*. Konstanz: UVK.
- POHL, THORSTEN; STEINHOFF, TORSTEN (Hg., 2010): *Textformen als Lernformen*. Köln: Gilles & Francke (= KöBeS, 7).
- RAY, AMIT; GRAEFF, ERHARDT (2008): Reviewing the Author-Function in the Age of Wikipedia. In: Eisner, Caroline; Vicinus, Martha (Hg.): *Originality, Imitation, and Plagiarism*. Ann Arbor: University of Michigan Press, S. 39-47.
- SCHMITZ, ULRICH (2003): Schreiben und neue Medien. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Bd. I. Teil. Paderborn: Schöningh, S. 249-260.
- SCHMÖLZER-EIBINGER, SABINE; WEIDACHER, GEORG (Hg., 2007): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. [Festschrift für Paul R. Portmann-Tselikas zum 60. Geburtstag]. Unter Mitarbeit von Paul R. Portmann-Tselikas. Tübingen: Narr (= Europäische Studien zur Textlinguistik, 4).
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 200, S. 6-16.
- WROBEL, ARNE (2010): Schreiben: Textkompetenz und ihr Erwerb. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 1: Sprach- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 202-217.
- YOUNG, ART (2006): *Teaching Writing Across the Curriculum*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- ZUMBRINK, VOLKER (2003): Adebikaka - eine Enzyklopädie aus dem Jahr 2053. Anregungen zur Herstellung einer fiktiven Hypertext-Enzyklopädie. In: *Praxis Deutsch* 180, S. 30-35.

Peter Bekes

# Erzählen als Experiment

## Literarisches Lernen im Umgang mit Kürzestgeschichten von Peter Bichsel

### 1. Die Problemlage

So viel Reform von Schule wie in den vergangenen Jahren war wohl noch nie. Auch wenn sich viele Schulen von sich aus um die Verbesserung ihrer pädagogischen Arbeit bemühten, kamen die meisten Veränderungen doch auf Anweisung von außen. Nach TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) und PISA (Programme for International Student Assessment) verschärfte Politik und Schulverwaltung den Reformdruck auf die Schulen entscheidend, und auch die Zielrichtung der Bildungspolitik änderte sich gravierend. (Gruschka 2011, S. 7)

Nachgerade hat man nach diesen Veränderungen in der Bildungslandschaft öffentlich von einem Paradigmenwechsel gesprochen, der »den Charakter einer machtvollen politischen Willensbildung hat« (Kammler 2007, S. 7). Dieser beinhaltet, um nur einzelne Elemente zu nennen, die Einführung von Bildungsstandards, die Entwicklung von kompetenzorientiertem Unterricht, die Durchführung von Lernstandstests und Zentralen Prüfungen.

1. Welche neuen didaktischen und methodischen Möglichkeiten haben sich für die Lehrkräfte im Deutschunterricht nun aus diesem Paradigmenwechsel ergeben?
2. Wie hat sich vor allem die Kompetenz-, d. h. Outcome-Orientierung auf die Lehr- und Lernprozesse im Deutschunterricht ausgewirkt? Was wurde von den Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern bisher in ihrer Unterrichtspraxis umgesetzt und wo haben sie Grenzen ihres Handelns erfahren?

Versucht man die gegenwärtigen didaktischen Diskurse über den Deutschunterricht phänomenologisch zu erfassen und begrifflich zu zentrieren, so zeichnet sich eine Reihe von wichtigen Veränderungen ab. »Cum grano salis« hat die Neuorientierung für alle Beteiligten ein größeres Maß an Verbindlichkeit und Reflexivität gebracht haben. Bemühungen sind erkennbar,

- die Lernvoraussetzungen der Schüler und Schülerinnen stärker diagnostisch in den Blick zu nehmen,
- Schüler und Schülerinnen in heterogenen Lerngruppen im Aufzeigen unterschiedlicher Lernwege individuell zu fördern,
- Kompetenzen im Bereich des literarischen Verstehens klarer zu formulieren, um deren Transferierbarkeit bzw. Anwendbarkeit in unterschiedlichen Lernsituationen zu ermöglichen,
- die Aufgabenkultur zu verbessern, d. h. unterschiedliche Aufgabentypen je nach didaktischer Funktionalität und Wirksamkeit voneinander abzugrenzen,
- Leistungsanforderungen im Verstehens- und Darstellungsbereich in Form von Kompetenzerwartungen zu formulieren und diese auch zu überprüfen.

Festzuhalten bleibt aber auch, dass individuelle Interessen und Entscheidungen von Lehrern und Schülern, die sich in der Wahl von Texten, Themen und Zugängen entfalten können, beschnitten und Deutungsspielräume im Umgang mit literarischen Texten durch rigide Rasterbewertung erheblich verengt worden sind.

Die folgenden Überlegungen zielen darauf, diese Veränderungen konkret und differenziert zu erläutern und ihre Geltung exemplarisch im Umgang mit ausgewählter Kurzprosa von Peter Bichsel zu diskutieren.

## 2. Diagnose der Lernvoraussetzungen

Kompetenzorientierter Deutschunterricht setzt Diagnosefähigkeiten der Lehrkräfte voraus (vgl. Bekes 2012, S. 26 ff.). Wenn die Qualität von Unterrichtskonzepten vornehmlich an ihren Ergebnissen wahrgenommen wird, dann sollten sie ihren Blick konsequent auf die individuellen Lernausgangslagen und Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler richten. Im Zentrum steht dabei die Frage, über welches Vorwissen diese verfügen, damit sie im Rahmen des Unterrichtsvorhabens bestimmte Kompetenzen erwerben können. Welche sprachlichen Voraussetzungen und welche Kenntnisse über historische und poetologische Zusammenhänge sollten sie beispielsweise haben, damit sie das jeweilige Werk überhaupt verstehen und es inhaltlich wiedergeben können? Oder weiter gefragt: Welche Kenntnisse und Fähigkeiten sollten zu Beginn eines Unterrichtsvorhabens von den Lehrerinnen und Lehrern vermittelt werden, damit die Schüler und Schülerinnen zentrale Aspekte und Kategorien des Werkes, wie zum Beispiel Handlung, Figuren, Raum und Zeit, erschließen können.

Angesichts heterogener Lerngruppen ist es in den letzten Jahren immer wichtiger geworden, den Lektüremodus von Texten, die einen hohen Grad von sprachlicher und ästhetischer Komplexität aufweisen, didaktisch zu organisieren. Es

empfiehlt sich, sich ihnen mit der Methode verzögerter Rezeption zu nähern. Das ist ermutigender, motivationsfördernder und didaktisch entschieden wirkungsvoller, um sie zu einem Erwerb von bestimmten Kenntnissen und Fähigkeiten im Umgang mit komplexeren erzählerischen Werken zu führen. Es ist notwendig, ihre Leseprozesse kompetent zu begleiten und zu unterstützen und Textnähe durch Hilfe und Beratung herzustellen. In methodologischer Hinsicht bedeutet dies, eine beträchtliche »Rezeptionsstrecke« gemeinsam mit den Schülern und Schülerinnen zurückzulegen, d. h. über ihre Verstehensprobleme zu sprechen, sprachliche und inhaltliche Schwierigkeiten des jeweiligen Textes zu thematisieren, zu erörtern und zu beheben versuchen, ihnen aber auch gleichzeitig Spielräume zu öffnen, kreativ mit ihm umzugehen, zum Beispiel Vermutungen über die Vor- und Nachgeschichte zu artikulieren. Das schafft günstige hermeneutische Rahmenbedingungen für eine fruchtbare Auseinandersetzung mit ihm.

### **3. Individuelle Förderung und selbständiges Lernen**

Heterogene Lerngruppen von SchülerInnen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernprofilen, Interessen und Präferenzen sind schulische Realität und werden in ihren individuellen Prägungen immer noch zu wenig ernst genommen. Gerade bei der Behandlung komplexer poetischer Werke empfiehlt es sich, für unterschiedliche Lerntypen auch unterschiedliche individuelle Lernwege anzubahnen. Gefördert wird selbständiges Lernen mit Sprache und Literatur dadurch, dass man den SchülerInnen auf der Basis gezielter Lernarrangements und Materialien individuelle Zugänge zu den Werken eröffnet. Dazu zählen unterschiedliche Formen der Differenzierung im Hinblick auf Aufgabenstellungen und methodische Zugriffe. Bietet man ihnen etwa einen Katalog an Lesehilfen und Verstehensoperationen an, dann werden dadurch ihre Motivation und Selbständigkeit erheblich gefördert. Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang offenen und differenzierenden Lernarrangements zu, die SchülerInnen dazu befähigen, ihren Lernstand im Rahmen von Metakognition selbst zu diagnostizieren und ihre Lernfortschritte selbst zu steuern.

### **4. Aufgabenkultur**

Konstitutiv für einen erfolgreichen Deutschunterricht sind die kontinuierliche Entwicklung und kritische Reflexion der Aufgabenkultur. Diese ist nach PISA umfassend, differenziert nachhaltig befördert worden. Unter Aufgaben versteht man Anforderungen, die im Hinblick auf eine bestimmte Lernsituation formuliert werden. Dabei unterscheidet man Lernen und Leisten, Lernaufgaben und Leistungsaufgaben. Lernaufgaben sind zum Beispiel Erwerbs- und Übungsaufgaben, Leistungsaufgaben sind Überprüfungsaufgaben. Diese typologische Differenzierung ist deshalb so wichtig, weil Aufgaben zum Beispiel in Lernsituationen sehr geeignet sein können, aber nicht in Leistungssituationen. In Leistungssituationen geht es darum, Erfolge zu erzielen und Fehler zu vermeiden, in Lernsituationen soll Wissen erwor-



ben, Fähigkeiten erprobt und Unklares verstanden werden. Dass es im Sinne des Lernprozesses durchaus fruchtbar sein kann, Fehler zu machen, liegt dabei auf der Hand. Wie sagte der Brecht'sche Herr Keiner noch, als er gefragt wurde, woran er arbeite: »Ich habe viel Mühe, ich bereite meinen nächsten Irrtum vor.« (Brecht 1967, S. 377)

Für die Realisierung von didaktischen Konzepten und den Erwerb von Konzepten spielen vor allem Lernaufgaben eine zentrale Rolle. Der Fokus liegt hier auf den unterschiedlichen didaktischen Formaten der Lernaufgaben auf den Handlungsfeldern »Lesen« und »Schreiben« (geschlossen – offen; einfach – komplex). Es bleibt zu überlegen, wie solche Aufgabenformate für die Unterrichtspraxis entwickelt und kontextbezogen eingesetzt werden können. Darüber hinaus ist zu prüfen, wie die Konstruktion von Lernaufgaben der Prozesshaftigkeit des Lesens und Schreibens gerecht wird und deren Bewältigung zum Erwerb von einander bedingenden Teilkompetenzen beiträgt (z. B. Entwicklung von Lernaufgaben in Bezug auf bestimmte Textsorten, die spezifische Kompetenzerwartungen implizieren).

Die Entwicklung von Aufgaben ist nicht nur abhängig von den Zielen des Deutschunterrichts, den Standards und Kompetenzen, die von den Schülern und Schülerinnen zu realisieren sind, sondern von der Phase, in der sie im Unterricht formuliert werden. Einen entscheidenden Beitrag zur Entwicklung und Profilierung der Aufgabenkultur im Deutschunterricht leisten in dieser Hinsicht zwei Aufgabentypen: die Wahlaufgabe und Reflexionsaufgabe. Es gilt festzuhalten, dass im Deutschunterricht noch zu wenig Binnendifferenzierung betrieben wird. Angesichts von heterogenen Lerngruppen mit unterschiedlichen Voraussetzungen, Interessen, Kenntnissen und Fähigkeiten der Schüler/innen ist es erforderlich, Wahlaufgaben zu formulieren. Das sind Aufgaben und Lernarrangements mit verschiedenen inhaltlichen und methodischen Anforderungsprofilen: Diese könnten sich auf verschiedene Textangebote, thematische Orientierungen und mediale Orte beziehen, aber selbst auch unterschiedliche Schwierigkeitsgrade bzw. Lernniveaus beinhalten. Beispielsweise könnten im Umgang mit Texten stärker analytisch orientierte Zugriffe oder handlungs- bzw. produktionsorientierte Verfahren zur Wahl gestellt werden. Entscheidend bleibt nur, dass die Lehrkraft die Ergebnisse bzw. Teilziele, die mit solchen Wahlaufgaben und Bearbeitungswegen erreicht werden, im anschließenden Diskurs zu koordinieren und in Richtung der jeweiligen Kompetenzorientierung zu abstrahieren vermag.

Einen besonderen Stellenwert im Aufgabenensemble besitzen die Reflexionsaufgaben. Sie haben metakognitive Funktionen, sollen die Schüler/innen am Schluss von Lerneinheiten dazu veranlassen, das, was sie gelernt haben, zu dokumentieren bzw. über Denk- und Verstehenswege, die sie beschritten haben, zu reflektieren. Dieser Aufgabentyp stärkt die Selbststeuerung, macht Lernprozesse bewusst und bietet Möglichkeiten, den Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten einzuschätzen.

## 5. Anwendungen

Vor diesem theoretischen Hintergrund sollen im Folgenden exemplarisch Ansätze eines Unterrichtsmodells für das zehnte Schuljahr vorgestellt werden, das den SchülerInnen den Erwerb bestimmter Kompetenzen im Umgang mit zwei Kürzestgeschichten von Peter Bichsel ermöglicht. Aufgrund ihrer Kürze und Prägnanz lassen sich diese kurzen Prosaformen jeweils gut in einer Einzel- bzw. Doppelstunde besprechen. Das eröffnet für Lehrkräfte Möglichkeiten, didaktisch geschlossene Lerneinheiten mit anregendem Spannungsprofil und zielorientierter Dramaturgie zu gestalten. Die beiden Texte fordern und fördern aufgrund ihrer inhaltlichen Konzentration und sprachlichen Reduktion literarisches Lernen auf vielen Ebenen. Zentrale inhaltliche Konstitutionselemente der erzählten Welt wie Handlung, Figur, Raum, Zeit und Konflikte, aber auch Kategorien und Modi des Erzählens können hier ohne hohen Zeitaufwand in ihren besonderen Ausdrucks- und Funktionsweisen sowie Wirkungsqualitäten beschrieben und erläutert werden. Das gilt auch für Strukturuntersuchungen und detaillierte Analysen von sprachlichen und rhetorisch-stilistischen Gestaltungsformen. Dabei sollen Vorkenntnisse der Schüler/innen aktiviert und verschiedene Lernwege angeboten werden, die den Schülern aber auch deutlich machen, dass eine Beschränkung auf einige wenige Deutungshypothesen bei diesen Texten an hermeneutische Grenzen stößt. Die Texte sind Spielformen bzw. Erzählexperimente, mehrdeutig in ihrer Eindeutigkeit, bestimmt in ihrer Unbestimmtheit. Sie arbeiten mit Motiven und Symbolen, metaphorischen Verklammerungen, Verfremdungs- und Pointierungstechniken. Da Bichsels Texte aber immer auch Texte über die Bedingungen der Möglichkeiten des Erzählens sind,<sup>1</sup> evozieren sie eine Vielzahl von Deutungshypothesen, nachgerade weitere Geschichten. Diese können die Texte nicht enträtseln, aber ihre Rätselhaftigkeit freilegen. Das heißt: Vordefinierte Arbeitsergebnisse, ein operationalisierter Output der Interpretationsarbeit, sind hier kaum einzulösen. Die Deutungsversuche selbst können nur – immer unter den Kohärenz- und Kontextbedingungen des Textes – als überzeugend, nachvollziehbar oder plausibel beurteilt werden.

Der erste Text zitiert den Titel des Erzählbandes, aus dem er entnommen wurde (*Zur Stadt Paris*).

### Sehnsucht

In Langnau im Emmental gab es ein Warenhaus. Das hieß zur Stadt Paris. Ob das eine Geschichte ist? (Bichsel 1993, S. 44)

Dieser Text – er ist als Motto dem Erzählband vorangestellt – wird die Schüler/innen irritieren und ratlos machen: Zunächst werden sie Fragen stellen: Um was geht es in dem Text? Was bedeutet er? Handelt es sich hier schon um eine Geschichte, wie der

1 Vgl. Bichsel 1993, S. 8: »Das Erzählen, nicht sein Inhalt ist das Ziel der Literatur. Eine Geschichte ist immer auch eine Geschichte über eine Geschichte.«

Prosaband, in dem er veröffentlicht wurde, suggeriert? Muss nicht in einer Geschichte etwas geschehen, damit man überhaupt von einer solchen sprechen kann? Offensichtlich geschieht hier erst etwas, wenn die Leser/innen den Fragesatz, der den Text abschließt, auch als Impuls verstehen, den hier formulierten rätselhaften Zusammenhang von Bild und Begriff, Feststellung und Reflexion aufzuheben und in ihn etwas hineinzudenken oder mit ihm produktiv durch das Erzählen einer Geschichte weiterzudenken. Die Richtung eines solchen Denkens gibt der Autor selbst vor: Der Text taucht nochmals im Erzählband unter dem Titel *Sehnsucht* auf. Dessen Bedeutungspotenzial entfaltet sich im Spannungsfeld zwischen Kleinstadt und Metropole. Er oszilliert zwischen den Lebensformen in der Provinz und der mondänen Welt, zwischen Sein und Schein. Bindeglied zwischen beiden ist der Name des Kaufhauses in der Kleinstadt, das den Zugang zur Eleganz und Extravaganz der großen Welt verspricht, aber letztlich nur deren schwachen Abglanz zu vermitteln vermag. Aus der Langeweile, buchstäblich der langen Weile des Provinzlebens – »Längi Zyt« heißt im Schweizerdeutschen »Sehnsucht« (vgl. Jucker 1996, S. 28) – entspringt das Verlangen nach dem, was man zu Hause entbehrt und was nur in der Ferne zu finden ist.

Wie auch immer die Schüler/innen mit dem Text produktiv verfahren, ob sie ihn – im Rekurs auf den Titel – in ihren Gedanken zu einem modernen Märchen, zu einer Anekdote, einem Denkbild oder einer Kurzgeschichte um- oder fortschreiben, am Ende möchten sie eine Geschichte finden, der ein bestimmter Geschehens- und Sinnzusammenhang zugrunde liegt. So vielfältig wie ihre gedanklichen Optionen auch sind, mit dieser kleinen Prosa zu experimentieren, in jedem Fall greifen sie bei ihren kreativen Schreibversuchen auf konventionelle Textmodelle bzw. Gattungsschemata der Kurzprosa zurück. Dabei wird zum einen ihr Vorwissen über das, was eine Geschichte ausmachen könnte, aktiviert. Zugleich bedenken sie die Leerstellen des Textes und reflektieren ihre Leserrolle. In jedem Fall erwerben sie Kenntnisse darüber, dass Geschichten eine fiktionale Welt darstellen, in der Figuren handeln, Dinge vorhanden sind und Ereignisse motiviert aufeinander folgen und zu einem Geschehen verknüpft werden. Zugleich erkennen sie, dass solche Verknüpfungen auch vom Leser als Ko-Produzenten des Autors geleistet werden. Sie erfassen also, was man unter einer Geschichte versteht, erkennen die aktive Rolle des Lesers bei der Konstitution von Geschichten und können die Geschichte und ihre Vermittlung, d. h. das Erzählte von der erzählerischen Gestaltung unterscheiden. Gleichzeitig erfahren sie aber auch den Text als »eine Spielform, auf die man sich einlassen und die man genauso gut verweigern kann« (Bichsel 1993, S. 21). Der literarische Umgang mit diesem Text kann also für die Schüler/innen nicht bedeuten, vom Lehrer Vorgesagtes zu reproduzieren. Er beflügelt ihre Einbildungskraft, aktiviert in ihnen ein Denken in Möglichkeitsformen, die im Sinne der Heuristik und der Frage: »Was wäre wenn?« zentriert sind.

Das gilt auch für den zweiten Text Bichsels, dessen erzählte und erzählerische Verhältnisse sich ähnlich komplex und kompliziert darstellen:

### Gerechtigkeit

Der Betrunkene auf der Parkbank – der Morgen war sehr heiß – sagte: »Erinnerst du dich an jenen«, er sagte einen Namen, »der vor 25 Jahren seine Frau mit einem Beil erschlug?«

»Nein«, sagte ich.

»Das war ich«, sagte er. »Es war vor 25 Jahren«, sagte er. »Erinnerst du dich?« sagte er.

Am Nachmittag – es war heiß – quälte mich der Gedanke, dass ich ihn falsch verstanden haben könnte. (Bichsel 1993, S. 27)

Hier handelt es sich zweifelsfrei um eine Geschichte. Doch wird nicht deutlich, wie die beiden in ihr geschilderten Episoden gedanklich miteinander verknüpft werden können. Möglichkeiten ihrer Verknüpfung sollen in einem weiteren Zugriff vorgestellt und diskutiert werden. Auch hier geht es darum zu klären, welche Kenntnisse und Fähigkeiten die Schüler/innen im Umgang mit dem Text gewinnen können und wo Grenzen ihres Verstehens und Deutens liegen. Die Lernsituation, mit der die Schüler/innen hierbei konfrontiert werden, ist durch eine spezifische Phasenstruktur bzw. Abfolge individueller und kooperativer Arbeitsformen und Lernschritte bestimmt. Diese korrespondieren mit bestimmten Typen von Lernaufgaben:

- Zunächst erhalten die Schüler/innen in Einzelarbeit Gelegenheit, ihr persönliches Textverstehen im Rahmen von lokaler und globaler Kohärenzbildung zu formulieren. Die Aufgabenstellung dazu könnte heißen: Lies den Text *Gerechtigkeit* von Peter Bichsel. Was hast du verstanden? Was ist dir unklar geblieben? Was ist dir aufgefallen? Notiere deine Beobachtungen, indem du den Text markierst bzw. ihn mit Kommentaren versiehst. Für leistungsschwächere Schüler/innen könnte die Aufgabenstellung dadurch entlastet werden, dass man ihren Lese- und Verstehensprozess an bestimmten Kategorien, wie zum Beispiel Handlung, Figuren, Ort und Zeit sowie der sprachlich-erzählerischen Vermittlung orientiert.
- Jetzt bilden die Schüler/innen gruppenweise – in Analogie zum Konzept der Schreibkonferenzen – Lektürekonferenzen, in denen sie ihre individuellen Leseerfahrungen äußern und diese vergleichend auf ihre Plausibilität prüfen: Relativ unproblematisch dürfte für sie der Nachvollzug der von Bichsel dargestellten Situation sein: Dem Ich-Erzähler begegnet an einem heißen Morgen ein Betrunkener, der behauptet, vor 25 Jahren seine Frau mit einem Beil erschlagen zu haben, und ihn zweimal fragt, ob er sich daran erinnere. Am Nachmittag des gleichen Tages quält den Erzähler die Frage, ob er den Betrunken falsch verstanden haben könnte. Unklar sind dagegen für sie die Vorgeschichte der Situation, d. h. die Beziehungen, die möglicherweise zwischen dem Ich-Erzähler und dem Betrunkenen sowie dessen Frau bestehen. Das, was ihnen auffällt, ist sicherlich abhängig von ihren Vorkenntnissen und Fähigkeiten, die Darstellungsweise des Autors sensibel wahrzunehmen. Möglicherweise werden sie die vielen Wiederholungen innerhalb des Textes (Inquit-Formel »sagte er«; insistierendes Fragen mit Appellcharakter »Erinnerst du dich--?«; das Leitmotiv der Hitze als Ausdruck von Befindlichkeiten; Erwähnung der zeitlichen Distanz zum Geschehen »vor 25 Jahren«) bemerken. Darüber hinaus äußern sie vielleicht aber auch ihre Irritationen darüber, dass der Ich-Erzähler stellenweise vage bleibt und dem Leser

offensichtlich, obwohl er diesem Innensicht gewährt, einen Teil seines Wissens vorenthält, etwa mit seiner Äußerung, dass er den Betrunkenen falsch verstanden haben könnte. Aus solchen Unbestimmtheits- und Leerstellen der Geschichte erwächst eine Fülle an Fragen, die in der folgenden Arbeitsphase zusammengestellt und auf ihre hermeneutische Ergiebigkeit für das Verstehen und die Deutung des Textes geprüft werden könnten.

- Bei der Formulierung der Fragen empfiehlt sich arbeitsteiliges Vorgehen in der Gruppe: Zum einen könnten Fragen an den Autor, zum anderen an die beiden Aktanten der Geschichte gerichtet werden. Solche Fragen zu stellen bedeutet zunächst einmal, Leerstellen im Text aufzuspüren, Beziehungen zwischen Textstellen zu erklären und Möglichkeiten der Sinnbildung ins Auge zu fassen. Die folgende Liste bietet eine Reihe von Fragen an, die ergänzt werden könnten:

1. Warum sitzt der Betrunkene auf der Parkbank? Was ist unmittelbar voraufgegangen?
2. Warum ist er betrunken?
3. Wieso begegnet der Ich-Erzähler dem Betrunkenen am Morgen? Treffen sie sich zufällig?
4. In welcher Beziehung stehen der Betrunkene und der Ich-Erzähler zueinander? Kennen sie sich aus der Vergangenheit? Haben sie eine gemeinsame Vorgeschichte?
5. Welche Erklärungen gibt es dafür, dass der Betrunkene den Ich-Erzähler duzt?
6. Warum betont der Betrunkene die gemeinsamen Erinnerungen?
7. Warum geht der Erzähler auf das Gesprächsangebot des Betrunkenen ein?
8. Weshalb stellt der Ich-Erzähler die Hitze am Morgen und am Nachmittag heraus?
9. Warum glaubt der Erzähler, den Betrunkenen falsch verstanden zu haben? Wie könnte er ihn richtig verstanden haben?
10. Wieso beschäftigt sich der Erzähler in quälerischer Weise noch am Nachmittag mit dem Vorfall? Hat er ein schlechtes Gewissen oder Schuldgefühle?
11. Wie glaubwürdig ist der Erzähler?
12. Was ist unter Gerechtigkeit zu verstehen?
13. Wie verhalten sich Titel und Text zueinander?

- Anschließend könnte in der Gruppe diskutiert werden, welche Frage bzw. welcher Fragenkomplex für das Verstehen und Deuten des Textes zentral sein könnte. Vermutlich wird sich dieser Diskurs an zwei Fragen orientieren: In welcher Beziehung stehen die beiden Figuren zueinander? Und welche Rolle spielt für deren Erklärung und Beurteilung das vom Autor vorgegebene Titelwort *Gerechtigkeit*? Die Beschäftigung mit diesen Fragen lädt in jedem Fall zur Formulierung von Hypothesen über die Motive, Absichten und Haltungen der beiden Figuren und auf der Ebene von Makropropositionen zur Entwicklung von Gedankenexperimenten ein.
- Wie diese aussehen könnten, hängt davon ab, ob sich die beiden Figuren aus einer gemeinsamen Vorgeschichte kennen oder zufällig einander begegnet sind. Dazu könnte jeweils in arbeitsteiliger Form – unter Berücksichtigung der hermeneutischen Matrix des Titels – ein Szenarium entwickelt werden.
- Alternativ dazu könnten den Schüler/inne/n aber auch zwei narrative Prototypen solcher Experimente vorgestellt und von ihnen – im Rückgriff auf entsprechende Textsignale – auf ihre Plausibilität geprüft werden, etwa mit folgender

Fragestellung: Welche der beiden folgenden Deutungsansätze zur Geschichte von Bichsel überzeugen Sie? Begründen Sie Ihre Auffassung, indem Sie nach Textsignalen suchen, die Aufschluss über die beiden Figuren und ihre Beziehung geben.

- »1. Möglichkeit: »Der Ich-Erzähler ist ein zufälliger Passant. Die Frage des Betrunkenen betrifft ihn nicht weiter, vielmehr wundert er sich über die Frage und darüber, dass ausgerechnet er sich an eine Geschichte vor 25 Jahren erinnern soll. Erst später fragt er sich, ob der Betrunkene nicht eigentlich etwas anderes wollte, vielleicht war seine scheinbar unmotivierte Frage an einen Passanten ein Hilfeschrei. Der Ich-Erzähler »quält« sich, weil er nicht näher auf den Betrunkenen eingegangen ist und ihm nicht geholfen hat. In dem Fall könnte die Erzählung auch als ein Appell an die Mitmenschlichkeit gelesen werden, mit dem konkreten Hinweis, Hilfesignale von Obdachlosen oder auffälligen Menschen nicht zu ignorieren, denn nur so könnte mehr (soziale) Gerechtigkeit geschaffen werden.
2. Möglichkeit: Der Betrunkene war im Gefängnis und ist erst kürzlich freigelassen worden. Er trifft sich mit einem ehemaligen Freund – dem Ich-Erzähler. Dass ein Mann seine Frau mit dem Beil erschlagen hat, scheint auf einen Mord aus Leidenschaft hinzudeuten, möglicherweise hat die Frau ihren Mann betrogen. Die selbstquälerische Frage zum Schluss deutet an, dass der Ich-Erzähler der Liebhaber der Frau war; die Wiederholungen der Fragen könnten zeigen, dass der Betrunkene dies weiß. Insofern ist es nicht gerecht, dass es dem Ich-Erzähler besser geht als dem Betrunkenen, dessen Leben offenbar zerstört wurde. Aber in der selbstquälerischen Frage deutet sich an, dass die Strafe des Ich-Erzählers in Wissensnöten bestehen und auf diese Weise der Titel *Gerechtigkeit* gerechtfertigt sein könnte.« (Neuhaus 2009, S. 61)

- Die Schüler/innen erhalten im Plenum Gelegenheit, ihre Erfahrungen im Umgang mit den beiden Kürzestgeschichten zu thematisieren. Folgende Aufgabemuster sind denkbar: Was haben Sie persönlich in dieser Unterrichtseinheit gelernt? Wie sind Sie vorgegangen? Womit hatten Sie Schwierigkeiten? Was fiel Ihnen leicht? Notieren Sie Ihre persönlichen Tipps, wie man mit Texten, die in der Art von Bichsels Geschichten geschrieben sind, umgehen sollte.

Fazit: Die Auseinandersetzung mit dieser Kürzestgeschichte von Bichsel ermöglicht den Schüler/innen den Erwerb einer Reihe von Kompetenzen. Sie lernen

- zwischen der Geschichte (histoire) und ihrer Vermittlung (discours) zu unterscheiden
- Bausteine von kurzen epischen Texten, wie zum Beispiel Handlung, Figuren, Raum und Zeit, kennen und deren Funktion für die Gestaltung der fiktiven Wirklichkeit erfassen
- ihr Wissen über die Funktionen erzählerischer Gestaltungsformen, wie zum Beispiel Erzählhaltung, Erzählperspektive, zu erweitern und deren Wirkungen auf den Leser zu erläutern
- zu Kürzestgeschichten Deutungshypothesen zu formulieren und diese im Hinblick auf ihre interpretatorische Reichweite zu beurteilen.

Gleichzeitig macht die Auseinandersetzung mit dem Text aber auch auf Gefahren aufmerksam, die aus einem reduktionistischen Umgang mit dem Kompetenzbegriff

resultieren. Die Festschreibung der Deutung des Textes auf bestimmte Kompetenzerwartungen, wie das etwa bei der Rasterbewertung in spezifischen Leistungssituationen der Fall ist, schnürt dessen ästhetische Dimensionen ein und verengt zugleich die Spielräume der Rezeption. Bichsels Kürzestgeschichten sind elliptische Texte mit großem Deutungsspielraum. Diese werden durch die Art des Erzählens unterminiert, stellen – ähnlich wie die Texte Kafkas – Selbstverständlichkeiten in Frage und lösen im Leser ein Kontinuum an Reflexionen aus. Das verbindet sie mit ästhetischen Positionen, die der Autor anlässlich seiner Frankfurter Poetikvorlesungen entwickelt hat. Dort heißt es: »Während ich Geschichten erzähle, beschäftige ich mich nicht mit der Wahrheit, sondern mit den Möglichkeiten der Wahrheit. Solange es noch Geschichten gibt, solange gibt es noch Möglichkeiten.« (Bichsel 1993, S. 11) Um diese Möglichkeiten zu erkunden und durchzuspielen, sollten die hermeneutischen Dispositionen in den Schüler/inne/n, d. h. ihre Bereitschaft geweckt und gefördert werden, Fragen an diese Texte zu stellen: »Man macht«, so schreibt Hans-Georg Gadamer in *Wahrheit und Methode*, »keine Erfahrung ohne die Aktivität des Fragens. [...] Im Wesen der Frage liegt, dass sie einen Sinn hat. Dieser Sinn aber ist Richtungssinn. Der Sinn der Frage ist mithin die Richtung, in der die Antwort allein erfolgen kann, wenn sie sinnvolle, sinngemäße Antwort sein will« (Gadamer 1975, S. 344). Wer Bichsels Kürzestgeschichten verstehen möchte, sollte also fragend hinter das Gesagte zurückgehen, nachgerade einen »Fragehorizont gewinnen, der als solcher notwendigerweise auch andere mögliche Antworten umfasst« (ebd., S. 345). Wenn solche Offenheit im literarischen Gespräch über sie gewonnen wird und wenn Schüler und Schülerinnen lernen, solche Offenheit auszuhalten, dann ist ein wichtiges Desiderat des Literaturunterrichts erfüllt.

## Literatur

- BEKES, PETER (2012): *Lernen fördern. Deutsch. Unterricht in der Sekundarstufe I*. Seelze: Kallmeyer.
- BICHSEL, PETER (1993): *Zur Stadt Paris*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- BRECHT, BERTOLT (1967): Geschichten von Herrn Keuner. In: Ders.: *Gesammelte Werke in 20 Bänden. Bd. 12: Prosa 2*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- GADAMER, HANS-GEORG (1975): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- GRUSCHKA, ANDREAS (2011): *Verstehen lernen. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart: Reclam.
- JUCKER, ROLF (1996): »Ich bin für die Unruhe.« Gespräch mit Peter Bichsel. In: Ders. (Hg.): *Peter Bichsel*. Cardiff: University of Wales Press, S. 28.
- KAMMLER, CLEMENS (2007): *Literarische Kompetenzen. Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Stuttgart: Klett-Kallmeyer.
- NEUHAUS, STEFAN (2009): *Grundriss der Literaturwissenschaft*. Tübingen: UTB, 3. überarb. und erw. Aufl.

Sabine Fuchs

## Faszination Literatur?

Im außerschulischen Kontext lesen Kinder und Jugendliche fiktionale Texte – im Buch, E-Book, Film – leidenschaftlich, lassen sich entführen in dystopische Welten, begegnen numinosen Gestalten und erhalten Einblicke in andere Leben Gleichalt-riger. Ihre Textkompetenz zeigen sie mitunter als »wreader« (writer and reader), wenn sie ihre Lieblingslektüre weiterschreiben (»Fanfiction«) (vgl. Kautt 2013, S. 24 f.). Die selbstgewählte Lektüre hilft diesen jugendlichen Leser/inne/n, sich in einer sich ständig verändernden Welt zurechtzufinden, bietet Angebote der Verbalisierung (Visualisierung) innerer Wandlungen, ihrer Ängste und Hoffnungen. Dass dieses identifizierende Lesen, dieses emotionale Getroffen-Sein durch fiktionale Textangebote nicht mehr ausschließlich mit dem Buch zu verbinden ist, steht in Zeiten des E-Books mit Verbindung zum World-Wide-Web fest.

### 1. Textkompetenz im Literaturunterricht

Textkompetenz als Fähigkeit, das Geschriebene/Vorgetragene/Gesehene verstehen, einordnen, in Beziehung setzen und für sich selbst nutzbar machen zu können, im Laufe des Bildungsweges zu vermitteln, ist eine der Aufgaben im Deutschunterricht. Dichtung – verstanden als »dichte« Texte – ebenso verstehen zu lernen und für sich nutzbar zu machen, das ist eine der großen Herausforderungen des Deutschunterrichts, denn gerade diese Texte ermöglichen es, Leben zu deuten,

---

SABINE FUCHS, Studium der Germanistik in Graz und Berlin, Theologie in Graz, Mitbegründerin und Mitglied der Österreichischen Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung, Hans-Christian-Andersen-Jurymitglied, BHS-Lehrerin, jetzt Professorin an der PH Steiermark.

E-Mail: sabine.m.fuchs@hotmail.com



eine andere Lebensführung zu denken oder auch das Leben erträglicher zu machen. Die Berücksichtigung dieses Leseaspekts wird besonders dann herausfordernd, wenn Literaturdidaktik sich nicht nur an germanistischer Fachwissenschaft orientiert. Interessant werden für Schüler/innen Texte, die die in der Schule vermittelten definierten Textmerkmale sprengen, deren ästhetisch geformte Sprache sich nicht nur an der Standardsprache orientiert und die auch noch mediale Grenzen überschreiten. Auch ist zu berücksichtigen, »dass die Strukturierung und Perspektivierung von Texten abhängig ist von einer Wechselbeziehung zwischen einzelsprachlich bedingten und kulturspezifischen Phänomenen« (Fries 2006, S. 4). Denn auch wenn im Schulunterricht die Vermittlung von Genrekompetenz wichtig ist, sollte sich die reflektierende Rezeption ebenfalls an den jeweiligen historischen, gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen der Produktion orientieren. Dieses Bewusstsein des »Gemacht-Seins« und des »Spezifischen« erleichtert mitunter die kreative Produktion im Sinne einer individuellen Nutzung von literarischen Texten.

Besonders an Texten, in denen bewusst Zuschreibungen und Konventionen von Gattungen/Genres und Medien spielend variiert werden, lässt sich die notwendige Verschränkung von Lese-, Text- und Schreibkompetenz erkennen, denn im Unterricht dürfen/sollen/müssen/können all diese Kompetenzen sich ergänzen, erweitern und je durch die andere vertiefen. Vor allem, wenn in einer standardisierten Bildungslandschaft ein an pragmatischen Textsorten orientiertes, durch empirische Testverfahren überprüfbares Textkompetenzverständnis im Schulunterricht in den Mittelpunkt rückt, scheint es notwendig, auf anderes aufmerksam zu machen.

Im Folgenden werden deshalb fiktionale Texte im Mittelpunkt stehen, die zwar in Büchern veröffentlicht wurden, die aber das Medium Schrift überschreiten. Es sind Texte, die amüsieren und herausfordern, die nicht in erster Linie Literaturtradition widerspiegeln, sondern – im Unterricht erprobt – vielfältige Zugänge erlauben und zahlreiche Perspektiven eröffnen.

## 2. Texte tangieren tröstlich – lachend lesen mit Ernst

### ottos mops

ottos mops trotz

otto: fort mops fort

ottos mops hopst fort

otto: soso

otto holt koks

otto holt obst

otto horcht

otto: mops mops

otto hofft

ottos mops klopft

otto: komm mops komm

ottos mops kommt

ottos mops kotzt

otto: ogottogott

(Jandl 2003)

Dieses Gedicht von Ernst Jandl wird als Beispiel für Konkrete Poesie gerne herangezogen, da es im Vergleich humorvoll und nicht grotesk oder gar polemisch wie andere Gedichte von Jandl ist. Um diesen Text als Gedicht beschreiben zu können, benötigen die Rezipient/inn/en eine Vorstellung von der Textsorte »Gedicht«, um das Besondere des Textes wahrzunehmen. Die kurze Episode eines Hundehalters mit seinem Tier, aufgeschrieben mit nur einem Vokal, kurzen Sätzen, direkter Rede und bis auf eine Ausnahme im Präsens Indikativ, wirkt noch eindringlicher durch den Vortrag. Hier kann durch eine multimodale Zugangsweise<sup>1</sup> die einzigartige Wirkung dieses Gedichtes noch deutlicher werden. Durch den eigenen Vortrag bzw. erleichtert durch die Omnipräsenz neuer Aufnahmegeräte auch konserviert samt einfacher Tricktechniken (Legetechnik bzw. durch Stabfiguren)<sup>2</sup> oder darstellendem Spiel, erkennen die Schüler/innen sehr deutlich die Produktionsweise des Autors, die ein literarisches Unterrichtsgespräch<sup>3</sup> vertieft und verallgemeinert, d. h. kognitiv als Wissen verankert. Wenn dann auch Parallelgedichte produziert<sup>4</sup> werden, entsteht eine die Rezeption und Produktion einschließende Textkompetenz, die über eine reine Interpretationskompetenz hinausgeht.

Auch das kurze, prägnante visuelle Gedicht *porträt eines mädchens* (Jandl 1979, S. 38) erleichtert jungen Leser/inne/n den Zugang zu experimenteller Literatur, denn einerseits ist dieser Text ein Beispiel eines visuellen Textes innerhalb der Konkreten Poesie und andererseits vortragend zu interpretieren.

Beide Texte eröffnen erheiternde Zugänge zu moderner Sprachkunst, die eine verstehende Lektüre zum Beispiel von Ernst Jandls *wien:heldenplatz* oder des Hörspiels *Fünf Mann Menschen* gemeinsam mit Friederike Mayröcker (samt Textinterpretation) erleichtern. Besonders die beiden letzten fordern historisches Wissen heraus bzw. ein. Durch den bewusst gewählten Zugang zur Sprache als Material ergeben sich aber auch – auch im Hinblick auf zeitgenössische Musik wie Rap – Anknüpfungen zur theoretischen Überlegungen, wie zum Beispiel jenen von Eugen Gomringer:

---

1 Hier ist vor allem der Vortrag durch Ernst Jandl selbst gemeint. Auf YouTube gibt es mehrere Versionen des Gedichtes, eine als Original bezeichnete, auf der nur Ernst Jandls Foto zu sehen ist, während er das Gedicht vorträgt: [http://www.youtube.com/watch?v=oMtCa-\\_ygt0](http://www.youtube.com/watch?v=oMtCa-_ygt0). Als Trickfilm umgesetzt gibt es viele Versionen, z. B.: <http://www.youtube.com/watch?v=Ke66tv9DwsA> (Ernst Jandl trägt vor, Film mit animierten Plastilinfliguren von Milli Brück 2005), [http://www.youtube.com/watch?v=Rdq\\_BkveF6U](http://www.youtube.com/watch?v=Rdq_BkveF6U) (mit an Zeichnungen Wilhelm Buschs erinnernden und das Gedicht interpretierenden Bildfolgen, vorgetragen von Ernst Jandl). Interessant ist es, dass das Gedicht auch zu einer Komposition animiert hat: David Longa, *Ottos Mops* 2009/2010 <http://www.youtube.com/watch?v=2jyH8iQmHw0> [Zugriff auf alle Quellen: 16.10.2013].

2 Auf YouTube sind etliche Beispiele von Schulklassen aus Deutschland hochgeladen.

3 Vgl. Gerhard Härle; [http://www.ph-heidelberg.de/wp/haerle/fopro\\_lug/projekt2-a.htm](http://www.ph-heidelberg.de/wp/haerle/fopro_lug/projekt2-a.htm) [Zugriff: 16.10.2013].

4 Vgl. handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht nach Kaspar Spinner.

im gegensatz zu neuen methodischen erweiterungen und überlagerungen der mittel, welche bildungs- und ausbildungsgegensätze in unserer gesellschaft eher verdeutlichen als überbrücken, blieb die konkrete poesie – eine ihrer frühesten forderungen – überschaubar, nachvollziehbar, provozierend und, vielleicht ihr größter vorzug, einfach, d. h. rätselhaft und poetisch. daß sie dabei sprachlich- und gesellschaftskritisch ist, kann nur demjenigen entgehen, der zwar alles verändern möchte, im übrigen aber sprache sprache sein läßt. (Gomringer 1991, S. 6)

Mit der Erweiterung des Blickes auch auf ästhetische Theorien spannt sich der Bogen von der Auseinandersetzung mit der Sprache als Medium von Kommunikation über die Materialität der Sprache speziell für Kunst bis hin zum gesellschaftskritischen Gebrauch von Sprache – auch konkretisiert in jugendlicher, hybrider Alltagssprache und Sprachkürzel im alltäglichen Gebrauch.

### 3. Kulturelles kunstvoll kollagieren

*Das Hotel zur Sehnsucht* von Roberto Innocenti und J. Patrick Lewis, ins Deutsche übertragen von Hans Ten Doornkaat, bietet gerade in Bezug auf Textkompetenz immer wieder neue Anknüpfungspunkte. In diesem 2002 erschienen Bilderbuch begibt sich der seiner kreativen Fantasie verlustig gewordene Künstler mit seinem den Weg kennenden Auto auf eine Reise in Richtung »WEISSDERHIMMELWO« und findet sich mit anderen merkwürdigen Gästen in einem Hotel. »Ich starrte auf das Gästebuch: Diese Namen? Im Ernst? Und was sollte ich hier?« Und wer ganz neugierig ist, kann das Buch umdrehen und liest die Eintragungen im Gästebuch: Oliver Twist, Peter Pan ...

Bei seinen Spaziergängen beobachtet der seiner Fantasie verlustig Gewordene die anderen Hotelgäste: eine blasse junge Frau im Rollstuhl, einen schwarz-weißen Mann, einen Cowboy, einen einbeinigen rauen Gesellen, einen Jungen, einen Bruchpiloten, einen im Baum wohnenden Mann. Jeder Gast sucht etwas ganz Persönliches und alle verbindet etwas, wobei sich die Suche und das Verbindende immer wieder neu und anders in der genialen Verbindung von Bild und Text dechiffrieren lassen. So findet sich auf dem Nachtkästchen im Hotelzimmer eine kleine Statue der kleinen Meerjungfrau aus dem gleichnamigen Märchen von Hans Christian Andersen – ein Bild der blassen jungen Frau?

Die beiden Künstler versammeln in diesem Hotel bekannte Figuren aus der Kulturgeschichte und literarisch bzw. medial kundige Leser/innen werden einige davon rasch identifizieren können: Kommissar Maigret etwa, die kleine Meerjungfrau, Antoine de Saint-Exupéry oder auch Don Quijote als den Ritter der Windmühlen. Je nach Kulturkreis lassen sich auch andere Verbindungen herstellen – vor allem in seinen detaillierten, sowohl die Ästhetik des Cartoons als auch des Films zitierenden Illustrationen eröffnet Roberto Innocenti weitere Assoziationsketten (Abb. 1).

Der einsame Cowboy erinnert in seiner Darstellung an Lucky Luke, der mit dem Grashalm statt einer Zigarette im Mund durch die Comic-Prärie reitet und seinen Hut weit ins Gesicht schiebt, und hier ein blau gestreiftes Nachtgewand, geziert mit einer Micky Maus, trägt. Aber im Nachwort, das eine mögliche Herkunft jeder der auftretenden Figuren anbietet, wird der Lonesome Cowboy assoziiert mit einer

Figur aus den Westernromanen von Zane Grey bzw. mit einigen Zügen der Figur des Grafen von Monte Christo von Alexandre Dumas. Aber Autor und Illustrator legen sich nicht fest, denn:

Eines der großen Wunder von Büchern ist, dass jeder Mensch sie anders lesen kann. Auch diese Erzählung hier, wenn es darum geht die einzelnen Gäste zu erkennen und zu verstehen. Eine mögliche Antwort auf die Frage nach ihrer Herkunft findet sich anschließend. Es ist aber durchaus »richtig«, auch andere, eigene Figuren im HOTEL ZUR SEHNSUCHT einzuquartieren. (Innocenti/Lewis 2002, S. 46)

Die Identitätskrise des Ich-Erzählers/Künstlers – bildnerisch als der Illustrator selbst erkennbar – wirft ihn in eine Textur, die unterschiedliche Erzähltraditionen in Bild und Text verwebt. Interessant macht dieses Bilderbuch, dass es nicht den kindlichen Adressaten im Blick hatte. »Adressat ist der erwachsene Bilderbuchkenner, der die gewollte Verrätselung in Bild und Text genießt.« (Thiele 2002)

Dieses Ent-Rätseln der Geschichte ermöglicht im schulischen Kontext einen ungewohnten Zugang zu literarischen Texten. Die mit dem Ich-Erzähler zu beobachtenden Erlebnisse aller der angedeuteten Held/inn/en der Weltliteratur, der Figuren aus der Medienwelt und jedes/jeder auftretenden Autors/Autorin lassen ihre ganz eigenen schon erzählten Geschichten in einem neuen Licht sehen. Wobei bei diesem Vernetzungen knüpfenden Buch schlagartig deutlich wird, welchen Stellenwert beim Deciffrieren von Texten implizite und explizite Textkompetenz haben. Die Kenntnis von sogenannten »Klassikern« der Literatur und des eigenen kulturellen Kontextes werden zum Navigator durch das Bild-Text-Geflecht, wobei Schrift und Grafik gleichermaßen zu lesen sind. Pädagog/inn/en könnten dabei unterstützend wie ein Kompass wirken, damit das Aneignen der Fülle des kulturellen Erbes nicht demotivierend erlebt wird.

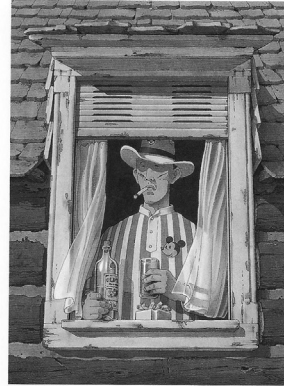
Am Ende kehrt der Künstler mit dem Gesuchten zurück und lässt ins Gästebuch schreiben: »... , dass ich hier fand, was ich am meisten suchte: Das Flumsensumsen --- und die Fähigkeit, die Fantasie Wahrheit werden zu lassen.« (Innocenti/Lewis 2002, S. 30 f.) Und der Junge – Huckleberry Finn – zieht weiter: »Also ich will auch so einen Geschichtenschreiber finden – Clämens soll er heißen – andere sagen Twein. Den will ich rumkriegn, dass er mir meine Story weiterschreibt.« (Innocenti/Lewis 2002, S. 42)

An diesem exemplarisch herausgegriffenen Buch, das einen hybriden Text anbietet, wird einerseits deutlich, dass ein Text auch ohne weitere Konnotationen bzw. durch ganz eigene Fantasien lesbar ist, und andererseits, dass kompetente Leser/innen, die viele unterschiedliche Codes kennen und verstehen, um der komplexen Realität, die alle Medien miteinschließt, gerecht werden zu können, hier eine lustvolle Lektüre vorfinden. Es ist ein Beispiel von Literatur, die prinzipiell keinen pädagogischen Auftrag<sup>5</sup> hat und deren Autor und Illustrator nicht um Eindeu-

5 Ausgenommen wird hier jene Kinderliteratur (speziell die der Aufklärung), die sowohl nützlich als auch vergnüglich sein wollte/will.

**Abb. 1:**

Innocenti/Lewis 2002, S. 28



Genug, warum sollte ich meine Geschichte zer-  
zählen, wo ich die Bilder gleich miserviere, die  
man sich sonst machen muss.

Ich ging schlafen, nicht ohne zu hoffen,  
dass meine fahnenflüchtige Fantasie das gleiche  
Bett aufsuche.

Das wundersame Haus würde bei seinen Gästen  
Wunder wirken und ich könnte – quasi ein  
Gegengeschäft – die Geheimnisse in neuem  
Licht betrachten:

*Klingend führt die Sänglerleier  
selmsuchtsvoll mich in die Nacht,*



tigkeit bemüht sind. Allein die Enträtselung bietet viele Anknüpfungspunkte für einen wissensbasierten Literaturunterricht, wenn es darum geht, die einzelnen Figuren aus ihrer assoziierten Geschichte her zu charakterisieren bzw. die Biographie der auftretenden Autor/inn/en zu recherchieren. Das Buch lädt ein, sich selbst eine hybride Geschichte mit den Lieblingsfiguren und -autor/inn/en zu schreiben und diese – als eine der möglichen Varianten – auch in einem Hypertext, der alle medialen Erzählweisen (neben Geschriebenem auch Hörtext, Bild, Film, Theater) einschließt, zu realisieren.

#### 4. Fasziniert Literatur am Ende?

In den Bildungsstandards<sup>6</sup> festgehalten können unsere Schüler/innen am Ende ihre Schullaufbahn Texte formal und inhaltlich erschließen, sich mit ihnen kritisch

<sup>6</sup> Vgl. Bildungsstandards Deutsch, 13. Schulstufe. Online: [http://bildungsstandards.qibb.at/show\\_km\\_v2?achse\\_senkrecht\\_id=8](http://bildungsstandards.qibb.at/show_km_v2?achse_senkrecht_id=8) [Zugriff: 7.8.2013].

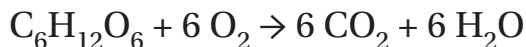
auseinandersetzen, diese in Kontexten verstehen und typische Merkmale von Gattungen und Stilrichtungen anhand von exemplarischen Werken herausarbeiten sowie die daraus erkennbaren Haltungen und Intentionen erfassen. Nicht explizit gefordert wird, was aber schwer zu evaluieren ist, dass Schüler/innen Literatur genießen können.

### Literatur

- FRIES, NORBERT (2006): *Textkompetenz. Ein Essay über ausgewählte sprachspezifische und interkulturelle Aspekte*. Online: [www2.hu-berlin.de/linguistik/institut/syntax/docs/textkompetenz.pdf](http://www2.hu-berlin.de/linguistik/institut/syntax/docs/textkompetenz.pdf) [Zugriff: 5.9.2013].
- GOMRINGER, EUGEN (1991): vorwort. In: Ders. (Hg.): *konkrete poesie. deutschsprachige autoren*. Stuttgart: Reclam, S. 4–7.
- INNOCENTI, ROBERTO; LEWIS, J. PATRICK (2002): *Das Hotel zur Sehnsucht. Von Gästen, Träumern und Schatzsuchern*. Übersetzt aus dem Amerikanischen von Hans Ten Doornkaat. Düsseldorf: Sauerländer.
- JANDL, ERNST (1979): *Sprechblasen*. Stuttgart: Reclam.
- DERS. (2003): *ottos mops*. Online: <http://www.ernst-jandl.de/html/ottosmops.html> [Zugriff: 5.8.2013].
- KAUTT, ANNETTE (2013): Literatur für und von Kindern im Netz. In: *JuLit*, H. 2, S. 22–28.
- THIELE, JENS (5. September 2002): *Das Bilderbuch am falschen Ort*. Online: [http://www.zeit.de/2002/37/Das\\_Bilderbuch\\_am\\_falschen\\_Ort](http://www.zeit.de/2002/37/Das_Bilderbuch_am_falschen_Ort) [Zugriff: 7.8.2013].

Christa Koenne

## Textkompetenz am Beispiel der Chemie



Können Sie das lesen? Sinnerfassend lesen? Woran würden Sie erkennen, dass Sie »sinnerfassend gelesen haben«? Die Naturwissenschaften haben eine fachspezifische Sprache entwickelt, die inzwischen so »sophisticated« ist, dass PhysikerInnen und ChemikerInnen, BiologInnen und MathematikerInnen staunend die Texte der jeweils anderen Disziplinen betrachten. Mehr noch: Analytische, organische und physikalische und alle anderen Fachrichtungen der Chemie haben auf Grund der Detailliertheit ihrer Fragestellungen und der Ausdifferenzierung ihrer Forschungen spezifische Darstellungen ihrer Themen entwickelt. Wer versteht da noch? Und was? Was bedeutet das für die Schule, was für das Bildungswesen? Für den Transfer in die Unterrichtspraxis bedarf es einer Gegenbewegung zur Ausdifferenzierung in den Wissenschaften. Diese zu fördern ist eine Aufgabe (nicht nur) der Fachdidaktiken.

### Kann man Chemie lesen?

Ein Blick in die Schulbücher zeigt die Problematik. Eigentlich müsste man Chemie schon verstanden haben, um die Fachsprache (nicht nur die Formelsprache) mit dem Alltagsverständnis verbinden zu können, Da geht es um die Beschreibung von

---

CHRISTA KOENNE, langjährige Schulleiterin, Leiterin der ehemaligen PISA-Science-Gruppe Österreich, Leiterin des Projekts »Prüfungskultur« im IMST-Projekt (Universität Klagenfurt), Mitglied der Vorbereitungsgruppe zu PädagogInnenbildung NEU (BMUKK), Lehrtätigkeit an Universität und Pädagogischer Hochschule. E-Mail: christa.koenne@uni-klu.ac.at

Experimenten, die Definition von Begriffen, um ein bestimmtes Vokabular, das verwendet wird. »Verstehen« bedeutet u. a. alles bisherige Wissen, das bisher als »verstanden« Erkannte, mit dem Neuen zu verbinden und daher auch ein »In-Frage-Stellen« des Bekannten.

Der anspruchsvolle Prozess »Lernen« setzt somit ein Ausliefern an den Lehrer/ die Lehrerin voraus, an den Experten/die Expertin. Das geht nicht ohne Vertrauen, das LehrerInnen nur herstellen können, wenn sie für ihre Arbeit gemeinsam Begründungen für Bildungsinhalte formulieren. Die bildungspolitisch bedeutende Frage ist nämlich: Wie weit soll/muss überhaupt verstanden werden?

Allgemeinbildung in einer Expertengesellschaft besteht darin zu erkennen, wer wofür ExpertIn ist und wem man vertrauen soll. Das Bildungsziel muss es daher sein, jenes Wissen zu vermitteln, das nötig ist, um sich gut zu orientieren und bewusste Entscheidungen treffen zu können. Dazu ist ein Grundverständnis nötig, das im Erlernen von Detailwissen oft nicht erreicht wird.

**Ein Beispiel:** SchulbuchautorInnen haben es schwer. Sie fühlen sich schon durch ihre Ausbildung einer intellektuellen Redlichkeit verpflichtet und Schulbuchkommissionen verlangen wissenschaftliche Korrektheit der Texte. Der Spagat zur Verstehbarkeit für Laien gelingt nur holprig.

**Ein weiteres Beispiel:** Das Lesen von Alltagstexten über Themen, in denen Chemie eine Rolle spielt (z. B. pro und contra Atomenergie, kann ein interessanter Fokus für die Aufmerksamkeit sein. LehrerInnen sind gut beraten, diese Informationsquellen zu nutzen. Ein »atomfreies Österreich« wäre aus der Sicht der Chemie ziemlich leer. Was also ist gemeint? Inhalte der Chemie und ihre sprachliche Darstellung können über solche Texte gut miteinander besprochen werden. An aktuellen Themen können Lernende nicht nur lesen, welche Fragen aus einer Wissensdisziplin anstehen, sie können auch über die Inhalte diskutieren und damit ein nachhaltigeres Verständnis entwickeln. Sterben Bienen an Pestiziden? Und wenn ja, was sind die Konsequenzen und für wen?

## Kann man Chemie schreiben?

Meine Antwort auf die Frage »Woran erkenne ich, dass jemand Chemie verstanden hat?« lautet »Wenn jemand aus Expertensicht sinnvolle Fragen stellen kann«. Diese Fragen zu verschriftlichen diszipliniert das Denken nachhaltig, denn es zwingt den/die SchreiberIn zu gedanklicher und sprachlicher Klarheit. Wie aber kommen Lernende soweit?

**Beispiel:** Wenn Alltagstexte zu Fragen der Chemie aus Zeitungen analysiert und besprochen werden, kann das Schreiben von Leserbriefen eine Reflexion ermöglichen und Verstehen begleiten.

**Beispiel:** Wenn Schüler/innen das »Erlebnis eines Wassertropfens« als Geschichte schreiben, wird sie der Kreislauf des Wassers auch emotional berühren. (Beispiel 1)

**Beispiel:** Wenn Schüler/innen eine Unterschriftenaktion zu den »Gefahren des Dihydrogeniumoxids« verfassen und dann viele Unterschriften sammeln können, werden die Schwierigkeiten des Verstehens der Fachsprache, die Bedeutung der Kommunikation mit ExpertInnen, die Problematik von Entscheidungsfindungen auch im politischen Prozess nachvollziehbar. (Beispiel 2)



**Beispiel 1 und 2: Schülertexte****Vom Kreislauf der Freiheit, für die wir leben**

Ich möchte eine Geschichte erzählen, die Geschichte von einem Regentropfen.

Eines Tages, als es heiß war und die Sonne auf das große Wasser brannte, stieg Dunst zum blauen Himmel auf. Mehr und mehr Dunst stieg in große Höhen, wo er sich sammelte und eine große, weiße Wolke bildete. Die Wolke war voller Tropfen, voll von Wasser. Der Wind trieb sie weit, weit fort, die Wolke verdunkelte die Sonne und zog über den Himmel weg. Viele Tropfen waren in der Wolke, darunter einer, dem es nicht gefiel. Er war einsam unter der großen Menge gleicher Tropfen und verstand nicht, wie sie mit dem eintönigen Dasein, eingesperrt in eine Wolke und getrieben vom Wind, zufrieden sein konnten. Heraus wollte er, ausbrechen, entfliehen, frei sein. Er war nicht zufrieden. Er sagte dem Wolkendasein ade. Er wollte dem Druck nicht länger standhalten und auch nicht weiter in der langweiligen Gesellschaft ständig gleicher, willenloser Tropfen verweilen. Er löste sich ganz allein von der Wolke und fiel. Wie frei er doch war! Der Wind blies um ihn herum und die Luft zischte, während er sich drehte und wandte und fiel, tief, tief fiel. Er war frei und fiel und der Boden raste auf ihn zu. Er war frei, über Wäldern, Seen, Feldern und Tälern, in großer Höhe. Ein einsamer, einzelner Regentropfen war absolut frei und fiel in

die Tiefe. Es war schön. Der Himmel war blau, eine Wolke stand allein im Zenit, die Sonne schien, und ein einziger Regentropfen fiel vom klaren Himmel. Für eine Weile war er frei, doch dann – er konnte nichts dagegen tun – ging seine Freiheit zu Ende. Er raste hinab, prallte in den Sand, zerspritzte und versickerte. Die Freiheit war vorbei. In furchterregender Weise sog ihn der Sand in sich auf. Er war in den Kreislauf des Wassers zurückgekehrt. Er würde durch den Sand sickern, durch eine Quelle in einen Fluss gelangen und schließlich in das große Wasser zurückfließen. Und vielleicht, das konnte er nur hoffen, würde wieder einmal die Sonne das große Wasser verdunsten lassen, und er würde, als Teil des ewigen Kreislaufs, in einer Wolke in große Höhen aufsteigen, vom Wind getrieben werden, sich von der Wolke lösen und vielleicht, wie er hoffte, wieder einmal Gelegenheit haben, eine Freiheit zu erleben und zu genießen, eine kurze Freiheit nach langer Unterdrückung, die die Freiheit war, um deretwillen er da war.

Fällt wieder einmal ein einsamer, unabhängiger Regentropfen herab, so wird er frei und glücklich sein.

Stephan P.

*Wir, Schüler und Schülerinnen,*

protestieren mit allem Nachdruck gegen die Behandlung unserer Umwelt, insbesondere unserer Pflanzen und Tiere mit der chemischen Verbindung Dihydrogeniumoxid, einem Stoff, der zwar das Gedeihen unserer Pflanzen fördern kann, dessen Gefährlichkeit aber bis heute unterschätzt worden ist.

Dihydrogeniumoxid verursacht nachweislich allein in Österreich jährlich den Tod vieler Menschen; es ist darüber hinaus historisch belegbar, dass weltweit durch den Einfluss dieser chemischen Verbindung innerhalb weniger Tage mehrfach Millionen von Menschen ihr Leben verloren haben. Eine nicht zählbare Menge von Tieren und Pflanzen wurde in demselben Zeitraum vernichtet und selbst Bauwerke werden von diesem Stoff angegriffen und zerstört.

Es ist von Experten nachgewiesen, dass Dihydrogeniumoxid ein wesentlicher Bestandteil des sauren Regens ist, und somit verantwortlich für die gefährliche Zunahme des Baumsterbens in der Welt.

Wir fragen uns daher, wie lange die verantwortlichen Stellen das Verbot dieser chemischen Verbindung noch hinauszögern wollen und fordern das sofortige Untersagen des Dihydrogeniumoxids zur Rettung unserer Umwelt.

Bitte unterstützen Sie diese Aktion durch Ihre Unterschrift.  
Danke.

## Kann das Wissen über Chemie durch Lesen und Schreiben überprüft werden?

Die PISA-Resultate unserer Schüler/innen kommen in Schockwellen ins Land. Der Hinweis auf »geringe Lesefähigkeit der Schüler/innen« schließt sich umgehend an.

Die österreichische »Prüfungskultur« (ein Thema im Projekt IMST<sup>1</sup> des Instituts für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt) hat da und dort auch reagiert. Die Schlichtheit eines traditionellen Chemietests im Vergleich zur Komplexität einer PISA-Aufgabe ist als eine wichtige Ursache für das schlechte Abschneiden unserer Schüler/innen erkannt worden.<sup>2</sup>

Konfrontiert mit diesen Befunden werden ergänzende Formen der Leistungserbringung der Lernenden vielfach erprobt.

**Beispiel:** Ein Lerntagebuch zu schreiben bedeutet eine vertiefte Auseinandersetzung mit Lerninhalten. Eigene Worte wählen holt das Erlebte näher an Lernende heran.

**Beispiel:** Eine Beschreibung eines Experiments, die die Beobachtungsebene und die fachspezifische Darstellungsebene deutlich trennt, ermöglicht Erkenntnisse zur Arbeitsweise der Naturwissenschaften unter den Fragestellungen »Was sind Modelle?« »Was sind Theorien?«.<sup>3</sup>

**Beispiel:** Protokolle zu Experimenten, die Schüler/innen verfassen und dabei auch den Arbeitsprozess der Gruppe beschreiben, zeigen den Weg vom Lesen zum Tun zum Schreiben zum Lesen. Dieses Tun ist ein Spezifikum der Naturwissenschaften.

## Resümee

Die Beschäftigung mit Texten verschiedener Wissenschaftsdisziplinen bereichert die Überlegungen zur Gestaltung des Lernprozesses.

Ein besseres Textverständnis bei Lernenden zu erreichen ist aber nicht nur ein Anliegen einzelner Fachdidaktiken. Auf allen Ebenen, insbesondere im Lehrerkollegium an einem Schulstandort, können Lehrende zu Lernenden werden, wenn sie sich der gemeinsamen Bildungsaufgabe stellen.

Das Interesse an Texten, die KollegInnen in anderen Fächern einsetzen, und die Kommunikation darüber hilft LehrerInnen, sich selbst als »gebildete Laien« zu erleben. Damit sind sie Vorbilder für die Lernenden.

---

1 Vgl. [https://www.imst.ac.at/texte/index/bereich\\_id:4/seite\\_id:252](https://www.imst.ac.at/texte/index/bereich_id:4/seite_id:252) [Zugriff: 25.7.2013].

2 Ein Beispiel für eine PISA-Aufgabe finden Sie auf unserer Homepage: <http://www.uni-klu.ac.at/ide/>

3 Ein Beispiel finden Sie auf unserer Homepage: <http://wwwg.uni-klu.ac.at/ide/>

Helga Strommer

# Fördern und Fordern durch kooperatives Schreiben

Das gemeinsame Erstellen von Texten stellt eine gängige Anforderung im beruflichen Leben dar. In Politik, Wirtschaft oder Technik tragen meist mehrere Personen zur Verfertigung eines Dokuments bei. In der Schule dagegen wird immer noch vorherrschend ein »solitäres Schreiben« (Portmann 1993, S. 111) betrieben, und die Ressourcen und Fördermöglichkeiten, die ein Schreiben in der Gruppe bietet, bleiben ungenützt.

Der erste Abschnitt dieses Beitrags greift kurz den Forschungsstand auf und befasst sich mit verschiedenen Formen des kooperativen Schreibens. Aufbauend auf theoretischen Positionen zum Lernen in der Gruppe, zum Schreibprozess und zur Schreibkompetenz wird anschließend gezeigt, dass kooperatives Schreiben metakognitive Strategien ausbildet und dadurch erheblich zur Förderung der Schreibkompetenz beiträgt. Wie das kooperative Schreiben auch andere kommunikative Handlungsfelder des Deutschunterrichts integriert, behandelt der darauffolgende Abschnitt. Anschließend werden einige Impulse gegeben, auf welche Weise das gemeinsame Schreiben im Deutschunterricht eingesetzt werden kann. Der Text schließt mit einer knappen Zusammenfassung der wesentlichen Vorteile des kooperativen Schreibens.

## 1. Forschung und Begriff

Das Interesse an kooperativem Schreiben entstand im Zuge der amerikanischen Schreibprozessforschung der 1980er-Jahre und fokussierte auf das Schreiben im beruflichen Kontext und im akademischen Feld. Letzteres war im deutschsprachigen Raum von Interesse, wo die gemeinsame Textproduktion von Studierenden (Lehnen 2000) untersucht wurde und kooperatives Schreiben im Bereich der Schreibberatung (Keseling 2004) Anwendung fand. Eine verstärkte Beschäftigung mit dem Thema ist in Verbindung mit neuen Medien zu beobachten (z. B. Girgensohn u. a. 2009). In der Deutschdidaktik wurde das kooperative Schreiben eher in der Fremdsprachendidaktik (Faistauer 1997) untersucht. In der Muttersprachendidaktik liegt der Schwerpunkt auf einzelnen kooperativen Elementen während des Schreibprozesses. So werden vor allem die Vorteile gemeinsamer Textrevison und Anwendungsmöglichkeiten für die Schule diskutiert (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 39–49).

Kooperatives Schreiben bezeichnet das gemeinsame Schreiben von zwei oder mehreren Personen, wobei Schreiben alle kommunikativen Tätigkeiten umfasst, die zu einem Text führen, »written and spoken brainstorming, outlining, note-taking, organizational planning, drafting, revising, and editing« (Ede/Lunsford 1992, S. 14). Entscheidungen werden dabei gemeinsam getroffen, und die Verantwortung für den abgeschlossenen Text liegt sowohl bei den individuellen Gruppenmitgliedern als auch bei der gesamten Gruppe. Aus dieser sehr breiten Definition erwächst eine Vielzahl von Bezeichnungen, die auf unterschiedliche Aspekte der gemeinsamen Textproduktion fokussieren, zum Teil widersprüchlich sind und zum Teil synonym verwendet werden: cooperative writing, collaborative writing, co-authoring, collaborative composing, collaborative editing, group writing, interactive writing, team writing, workshopping etc. Im deutschsprachigen Raum scheint sich der Begriff des kooperativen Schreibens durchzusetzen, der aber ebenso uneinheitlich ist und unterschiedliche Formen der gemeinsamen Textproduktion bezeichnet.

## 2. Formen des kooperativen Schreibens

Grundsätzlich gilt es zwischen Textproduktion mit kooperativen Anteilen und kooperativem Schreiben, das auch das gemeinsame Formulieren einschließt, zu unterscheiden.

Ersteres umfasst in erheblichem Umfang individuelles Schreiben und kooperative Tätigkeit in einem begrenzten Bereich. Diese Form des kooperativen Schreibens lässt sich häufig im beruflichen Kontext beobachten. Ede/Lunsford (1992, S. 63 f.) unterscheiden dabei sieben Organisationsmuster, die sehr unterschiedliche Ausformungen haben, von denen einige hier als Beispiele herausgegriffen werden. So können Teams Ideen entwerfen und Strukturen planen, worauf die einzelnen Mitglieder anschließend individuell Textabschnitte verfassen, die danach wiederum zu einem Text zusammengeführt werden. Auch studentische Gruppenarbeiten

in Seminaren erfahren häufig diesen Arbeitsmodus. Die Organisationsstruktur kann aber auch so gestaltet sein, dass Schreibaufgaben zentral von einer Person verteilt werden, von individuellen SchreiberInnen ausgeführt und am Ende von einer Person zusammengesetzt und überarbeitet werden. In einer anderen Variante entstehen Texte in Gruppenarbeit und werden von einer weiteren Person überarbeitet, ohne dass die Gruppe konsultiert wird. Ede/Lunsford gehen soweit, es als kooperatives Schreiben zu bezeichnen, wenn eine Person einen Text diktiert und eine andere ihn niederschreibt, da die Verantwortlichkeiten für den Text geteilt sind.

Im Hinblick auf Organisationsformen, in denen individuell verfasste Textteile aneinandergesetzt werden, unterscheiden Lowry/Curtis/Lowry (2004) zwischen sequenziellem und parallelem Schreiben. Häufig gehen diese arbeitsteiligen Praktiken mit inhaltlicher Expertise einher oder inkludieren unterschiedliche Verantwortlichkeiten innerhalb des Schreibprozesses.

Auch beim kooperativen Schreiben im Deutschunterricht handelt es sich meist um ein Schreiben mit kooperativen Anteilen. Planungsprozesse werden oft gemeinsam ausgeführt in Form von kollektiven Brainstormings oder Gruppenarbeiten, in denen Mindmaps oder Ideensammlungen für später individuell zu verfassende Texte erstellt werden. Ebenso werden Revisionsprozesse häufig in Partner- oder Gruppenarbeiten durchgeführt. Methoden wie Textlupe, Fragelawine oder Schreibkonferenz bieten strukturierte Möglichkeiten des Peer-Feedbacks und betonen den Wert von SchülerInnen-Texten. Einerseits werden die Texte kommunikativ wirksam, weil sie von MitschülerInnen gelesen werden, was auf das Schreiben rückwirkt, andererseits helfen diese Lektüre und Textkritik, die selbst verfassten Texte aus einer LeserInnenhaltung zu betrachten und schulen die eigene Überarbeitungskompetenz.

Kooperatives Schreiben kann im besten Fall das gemeinsame Formulieren miteinschließen. Von den ersten Planungsideen bis hin zur letzten Korrektur wird dabei der gesamte Schreibprozess gemeinsam durchlaufen. Auch der Formulierungsprozess findet in einer Face-to-Face-Interaktion statt. Diese Form ist insgesamt seltener anzutreffen und erfährt im Deutschunterricht wenig Anwendung. Die institutionellen Rahmenbedingungen lassen es schwer zu, das zeitaufwändige Verfahren einer kooperativen Textproduktion in Angriff zu nehmen. Außerdem entziehen sich derart entstandene Texte einer traditionellen Korrektur und Beurteilung, da der Prozess des Schreibens und das selbstorganisierte, gemeinsame Arbeiten im Mittelpunkt stehen. Doch gerade das gemeinsame Formulieren erweist sich als äußerst gewinnbringend für die Entwicklung der Schreibkompetenz.

### **3. Förderung der Schreibkompetenz**

Im Folgenden werden drei Positionen dargestellt, um darauf aufbauend den Mehrwert kooperativen Schreibens für die Schreibkompetenz zu erarbeiten.

### 3.1 Lernen in der Gruppe

Kooperatives Lernen bezeichnet »eine Interaktionsform, bei der die beteiligten Personen gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Im Idealfall sind alle Gruppenmitglieder gleichberechtigt am Lerngeschehen beteiligt und tragen gemeinsam Verantwortung (Konrad/Traub 2008, S. 5).

Die einzelnen Gruppenmitglieder haben in der Regel unterschiedliche Positionen und Ideen, sodass sich multiple Perspektiven auf ein Thema ergeben und es damit differenzierter betrachtet wird. Außerdem müssen diese Ideen den anderen Gruppenmitgliedern mitgeteilt werden. Durch Erklärungen, Diskussionen und Begründungen werden Inhalte neu strukturiert und elaboriert, was mit tiefen Verarbeitungsprozessen verbunden ist und das Verstehen und Lernen erheblich begünstigt. Gerade bei jenen Gruppenmitgliedern, die anderen Inhalte erklärend vermitteln, sind deutliche Lernerfolge festgestellt worden (vgl. Slavin 1996, S. 51). Ferner entstehen kognitive Konflikte durch die unterschiedlichen Standpunkte der Gruppenmitglieder. Die Gruppe muss sich mit allen Perspektiven auseinandersetzen, was sowohl sozial als auch inhaltlich zu einem Lerngewinn führt (vgl. Konrad/Traub 2008, S. 8f.). Es stehen aber nicht nur Inhalte zur Diskussion, sondern auch Lernmethoden, denn diese müssen bewusst gesteuert und mit anderen übereingestimmt werden. Dadurch kann metakognitives Wissen über die eigenen Lernstrategien entstehen (vgl. ebd., S. 13). Das Lernen in der Gruppe fördert die selbstgesteuerte Konstruktion von Wissen.

### 3.2 Der Schreibprozess

Das meistzitierte Schreibprozessmodell, jenes von Hayes und Flower, bezeichnet den Formulierungsprozess mit dem problematischen Begriff des »translating«. »This is essentially the process of putting ideas into visible language.« (Hayes/Flower 1981, S. 373) Problematisch ist das deswegen, da inhaltliche Ideen nicht unbedingt vor- oder außersprachlich sind und dann in Sprache übersetzt werden. Ihr Modell lässt zudem Erklärungen vermissen, wie dieser Vorgang vor sich geht. Das Formulieren als wesentlicher Prozess des Schreibens bleibt eine Black Box.

Arne Wrobel hingegen nähert sich dem Formulierungsprozess mithilfe des Konzepts von Prätexten. Unter Prätexten versteht man

sprachliche Elemente, die im Formulierungsprozess mit der erkennbaren Intention einer textuellen Realisierung erzeugt werden, die aber nicht niedergeschrieben werden, sondern lediglich mental repräsentiert sind. Prätexte in diesem engeren Sinn sind gleichsam unmittelbare, aber noch nicht inskribierte Vorstufen von Textäußerungen. (Wrobel 2003, S. 84)

In Lautes-Denken-Protokollen werden diese Prätexte verbalisiert und zugänglich gemacht. Dabei zeigt sich, dass Pläne Äußerungskonzepte hervorbringen, die einerseits immer wieder mental revidiert werden und die andererseits wiederum neue Äußerungspläne evozieren. Der Vorgang des Formulierens ist damit in einen ständigen Planungs- und Revisionsprozess eingebunden und, vice versa, das

Planen und Revidieren mit Formulierungsprozessen verknüpft. Wrobel erstellt nun ein Schema des Schreibhandlungsprozesses, in dem er die Stadien Planen, Formulieren, Inskribieren und Überprüfen unterscheidet. Er betont, dass in jedem Stadium zwar eine Handlung vorherrschend ist, aber gleichzeitig auch die anderen Handlungen realisiert werden (vgl. Wrobel 1995, S. 33). Wrobels Darstellung verschiebt die offenen Fragen nach der Hervorbringung von Formulierungen damit tiefer ins Detail, betrachtet den Prozess des Formulierens aber wesentlich differenzierter und ist damit für unseren Zusammenhang anschlussfähig.

### 3.3 Schreibkompetenz

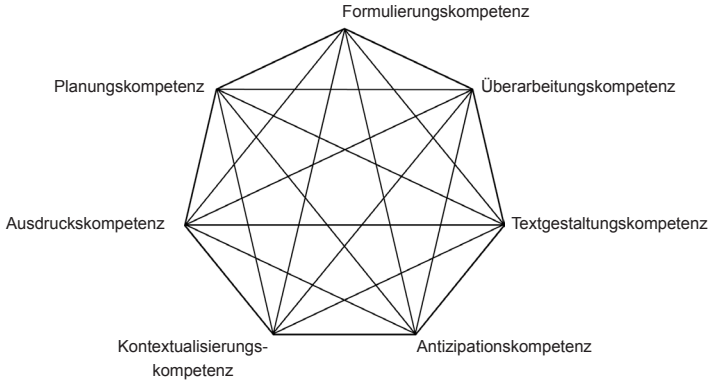
Baurmann/Pohl entwickeln ein Modell von Schreibkompetenz, indem sie der Prozess- und der Produktseite des Schreibens verschiedene Teilkompetenzen zuordnen (Baurmann/Pohl 2011). Mit dem Blick auf den Schreibprozess untergliedern sie entsprechend gängiger Schreibprozessmodelle Planungskompetenz (Auswahl und Strukturierung des Inhalts), Formulierungskompetenz (Verfügen über und Auswahl von angemessene/n Formulierungen) und Überarbeitungskompetenz (Distanzieren vom eigenen Text, Identifizieren von Auffälligkeiten, Diagnostizieren, Bewerten von Alternativen). Dass man »beim Formulieren unter Handlungsperspektive kaum weitere Teilfähigkeiten unterscheiden« könne (ebd., S. 96), ist bereits problematisiert worden. Ausgehend vom Produkt Text differenzieren sie Ausdruckskompetenz (Einsatz lexikalischer und syntaktischer Mittel), Kontextualisierungskompetenz (Aufbau einer Textwelt), Antizipationskompetenz (Blick auf die LeserInnen) und Textgestaltungskompetenz (Textmuster und inhaltliche Struktur). Hervorgehoben wird, dass sich Prozess- und Produktseite aufeinander beziehen, diese Zusammenhänge aber nicht eindeutig sind. Gerade an dieser Stelle kann das kooperative Schreiben einen deutlichen Beitrag leisten, indem es die Zusammenhänge zwischen Teilkompetenzen offenlegt, fördert und verdichtet.

### 3.4 Der Erwerb von metakognitiven Strategien

Der/die Schreibende hat nun im Prozess des Schreibens den verschiedenen Teilkompetenzen Rechnung zu tragen und entsprechende kognitive Leistungen zu erbringen. Da sich diese Teilkompetenzen im Verlauf des Schreibprozesses nicht nacheinander abarbeiten lassen, sondern gleichzeitig berücksichtigt werden müssen, ergibt sich eine komplexe Handlungsstruktur, bei der es nicht nur um die Fähigkeit im Bereich einzelner Teilkompetenzen geht, sondern vielmehr um die Verknüpfung ebenjener. Bedeutend scheint mir, dass zwischen jenen Teilkompetenzen im Schreibprozess Interdependenz herrscht und sie alle gleichwertig aufeinander bezogen sind (Abb. 1).

Planungsprozesse verlangen ebenso nach einer Antizipations- wie nach einer Überarbeitungs- oder Ausdruckskompetenz, Kontextualisierung nach einer Formulierungs-, Ausdrucks- oder Textgestaltungskompetenz. Die Reihe ist beliebig fortsetzbar. Kurzum SchreiberInnen benötigen die Fähigkeit, die Teilkompetenzen

Abb. 1: Interdependenz der Teilkompetenzen im Schreibprozess



aufeinander beziehen zu können. »Erst [...] dieses Zusammenspiel über die verschiedenen Wissensbereiche hinweg zielgerichtet zu unterhalten, stellt so etwas wie ›die Schreibkompetenz‹ dar.« (Portmann 1993, S. 99) Diese Steuerungsmechanismen unterliegen einer metakognitiven Strategie, die es auszubilden gilt.

Die metakognitiven Aktivitäten beim Schreiben sind mit verantwortlich dafür, ob und wie weit vorhandene Kenntnisse aktiviert und miteinander in Beziehung gebracht werden können. Sie bilden eine Arena des bewußten Wahrnehmens von Problemen und des Abwägens von Lösungsmöglichkeiten während des Schreibens, und dies scheint hilfreich zu sein für die Erweiterung der Kompetenz auf allen Ebenen.« (Ebd., S. 101 f.)

Das kooperative Schreiben befördert gerade diese metakognitive Strategie und verbessert damit die Schreibkompetenz Lernender auf allen Ebenen. Wenn miteinander geschrieben wird, müssen sämtliche Aktivitäten offengelegt werden. Was beim individuellen Schreiben unbemerkt in den eigenen Gedanken abläuft, muss nun den SchreibpartnerInnen kommuniziert werden. Schreibende besprechen ihre Ideen, Vorgehensweisen, Inhalte und Formulierungsversuche (vgl. Lehnen 2000, S. 251). Sie diskutieren, begründen, überzeugen oder revidieren ihre Position, um zu einer anschlussfähigen Übereinkunft zu kommen. Dadurch werden Strategien und Routinen bewusst gemacht, geraten mit jenen der SchreibpartnerInnen in Konflikt oder können bei anderen beobachtet und übernommen werden. »Textproduktion unter der Bedingung von Kooperativität läßt die Planung, Formulierung und Überarbeitung von Texten zu einem interaktiven Aushandlungsprozeß werden.« (Lehnen 1999b, S. 89) Der Schreibprozess selbst mit all seinen Elementen tritt dabei an die Oberfläche, wird greifbar und damit auch lernbar. Kooperatives Schreiben ist daher ein Konzept, durch das Schreibkompetenz nachhaltig gefördert werden kann.



#### 4. Integratives Schreiben: Schreiben und Sprechen, Schreiben und Lesen

Kooperatives Schreiben steht im Schnittpunkt vielerlei Handlungsfelder des Deutschunterrichts, fordert die kommunikative Kompetenz auf mehreren Ebenen und befördert diese auch.

Kooperatives Schreiben ist zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation angesiedelt. Über zu schreibende Inhalte wird mündlich verhandelt, Vorformulierungen in schriftlicher Konzeption werden mündlich ausprobiert, und schlussendlich wird ein schriftlicher Text zu Papier gebracht. Dabei integriert der Schreibprozess die Handlungsebenen des Sprechens und Hörens. In der Kommunikation von SchreibpartnerInnen ist ein »metadiskursive[r] Modus« (Lehnen 1999a, S. 155) von Handlungsbegründungen, Ankündigungen und Anzeigen von durchzuführenden Aktivitäten beobachtbar. Da verschiedene Routinen und Strategien aufeinandertreffen, die potentielle Konfliktstellen ergeben, müssen die eigenen Absichten transparent kommuniziert werden. Begründungen schaffen Möglichkeiten der Perspektivenübernahme, Erklärungen stiften eine gemeinsame Wissensbasis. »Nur wenn dem/der PartnerIn signalisiert wurde, auf welcher Ebene ein Gesprächsbeitrag angesiedelt ist, erhält diese Anschlussmöglichkeiten für die weitere Arbeit.« (Ebd., S. 156). Formulierungen werden als Vorschläge ausgewiesen und den SchreibpartnerInnen als solche zur Zustimmung, Verbesserung oder Weiterführung unterbreitet. Diese wiederum müssen aufmerksam zuhören, aktiv nachfragen und Redebeiträge gezielt aufgreifen. Wechselseitige mündliche Kommunikation wird damit zur Bedingung eines gelingenden kooperativen Schreibprozesses.

Ebenso schlägt das kooperative Schreiben eine Brücke zwischen Lesen und Schreiben. Ausgangstexte werden rezipiert, um Informationen für zu verfassende Texte zu erhalten. Eigene Texte sind immer auch intertextuell mit Vorgängertexten verflochten, sei es inhaltlich oder in der Verwendung spezifischer Textmuster oder rezipierter Phrasen. Die Lektüre von zum Thema führenden Texten wird von Reither/Vipond (1989, S. 862) besonders betont, weil sich die Schreibenden mit ihren zu produzierenden Texten innerhalb einer größeren Wissens- und Diskursgemeinschaft verorten. Während des Schreibprozesses werden bereits verfasste Textteile immer wieder einer Lektüre unterzogen, damit Anschlussstellen für die weitere Textproduktion gefunden oder Veränderungen in sprachlicher und inhaltlicher Hinsicht durchgeführt werden können. Außerdem erfahren verfasste Textteile sofort Rückmeldung, weil reale LeserInnen anwesend sind, die auf jeden Abschnitt entsprechend reagieren können. Der Text wird automatisch so verfasst, dass für alle Gruppenmitglieder Verständlichkeit gegeben ist. Damit rückt die LeserInnenperspektive viel stärker ins Zentrum des Schreibens.

#### 5. Einsatzmöglichkeiten für den Deutschunterricht

Eine sehr einfache Form des gemeinsamen Schreibens und Formulierens kann über das Prinzip des Vorzeigens erfolgen. Der/die LehrerIn verfasst an der Tafel gemeinsam mit der Klasse einen Text, wobei der gesamte Schreibprozess von der

Planung über die Formulierung bis hin zur Überarbeitung durchlaufen wird. Die SchülerInnen bringen ihre Ideen ein, entwickeln eine Textordnung, formulieren Phrasen und Sätze. Es ist die Aufgabe des Lehrers/ der Lehrerin, spontan auf die Inputs der SchülerInnen zu reagieren und den Prozess zentral zu steuern. Was gezeigt wird, ist die Produktion eines Textes mit allen Vorarbeiten, Irrwegen, Revisionen und Korrekturen, die dabei entstehen können. Der/die LehrerIn erscheint dabei als SchreibendeR genau wie die SchülerInnen, jenseits jeder Perfektion. Das Resultat eines solchen Prozesses kann ein Textmuster bieten, das für die SchülerInnen einen besonderen Stellenwert hat, weil es gemeinsam verfasst worden ist.

Ebenso einfach bietet sich das Schreiben in Gruppen dort an, wo der Aufbau von Texten relativ normiert ist, die Lektüre von Ausgangstexten eine Grundlage darstellt oder der kommunikative Rahmen sehr deutlich ist. Man denke hier an Zusammenfassungen, Exzerpte oder Geschäftsbriefe. Für Texte mit subjektiver Färbung wie Erzählungen sollte mehr Zeit für die inhaltliche Aushandlung veranschlagt werden.

Kooperatives Schreiben forciert in aller Regel eine starke SchülerInnenzentrierung. Der/die LehrerIn steuert die Arbeitsprozesse, fungiert als Resonanzraum für zu entwickelnde Ideen und nimmt sich sonst aus dem Geschehen so weit wie möglich zurück. Gemeinsames Schreiben benötigt Zeit und Spielräume, deshalb lässt es sich in Form von Projekten am besten realisieren.

Ein kleines Projekt, das ich mit einer vierten Klasse AHS durchgeführt habe, sei hier kurz skizziert. Die SchülerInnen, die das Argumentieren und Erörtern als positiv erlebt hatten, bekamen den Auftrag, selbständig Gruppen zu bilden (Voraussetzung war, dass sie sich gut verstanden) und einen argumentativen Text zu einem frei gewählten Thema zu verfassen. Sie durften zum Recherchieren der Inhalte und Kommunizieren alle technischen Hilfsmittel verwenden und mussten all ihre Notizen und Textentwürfe in Form eines Prozessportfolios dokumentieren. Mit Begeisterung machten sich die SchülerInnen an die Themenauswahl,<sup>1</sup> recherchierten, lasen, telefonierten während des Unterrichts mit kranken MitschülerInnen, diskutierten, schrieben, tippten, verwarfen, stritten, chatteten, gaben den anderen Gruppen Feedback auf ihre Erstfassungen, überarbeiteten und legten schlussendlich äußerst gelungene Produkte vor. Wichtige Voraussetzungen für kooperative Projekte sind Motivation (hier das eigene Thema), eine gute soziale Basis in der Gruppe (hier Freundschaften) und eine angemessene kognitive Herausforderung (hier der Umfang des Projekts) (vgl. hierzu Slavin 1996).

Projekte auf breiterer Ebene sind die Schulhausromane, bei denen AutorInnen gemeinsam mit Schulklassen Romane verfertigen ([www.schulhausroman.at](http://www.schulhausroman.at)). Die Klassen bestreiten hier vor allem den Planungs- und Revisionsprozess, und die AutorInnen verarbeiten die Ideen zu Texten (vgl. Overath 2010). In Anlehnung

---

1 Die Gruppen bestanden aus zwei bis sieben SchülerInnen, wobei die Vierergruppen am produktivsten arbeiteten. Sie entschieden sich für die Themen Kosmetika, Adoption, Prostitution, Sekten, Gewalt, High Tech.

daran sind auch schon Klassenromane in Eigenregie mit differenzierten Schreibausträgern und unterschiedlichen Kompetenzverteilungen entstanden (z. B. Bürki/Stucki-Volz 2010).

## 6. Vorzüge kooperativen Schreibens

Das kooperative Schreiben weist viele positive Aspekte auf unterschiedlichen Ebenen auf, von denen hier abschließend einige zusammenfassend herausgegriffen werden.

Das Schreiben in der Gruppe wirkt entlastend, da die Gruppenmitglieder einander unterstützend zur Seite stehen und jede/r seine/ihre persönlichen Stärken einbringen kann. Indem einerseits Rücksicht auf andere Positionen genommen werden und andererseits der eigene Standpunkt vertreten werden muss, befördert es die soziale Kompetenz. Dazu zählt auch die Verantwortlichkeit den anderen Gruppenmitgliedern gegenüber, die zu einer erhöhten Verantwortung für das eigene Arbeiten führt. Inhaltlich bietet das Schreiben in der Gruppe mehr Ideen, verschiedene Perspektiven und eine differenziertere Auseinandersetzung, sodass sich die inhaltliche Qualität kooperativ verfasster Texte erhöht. Im Sprachlichen treffen verschiedene Stile und Ausdrucksmöglichkeiten aufeinander, was eine intensivere Auseinandersetzung mit Sprache fordert und Auswirkungen auf die sprachliche Qualität der Texte hat. Vor allem aber befördert das kooperative Schreiben metakognitives Lernen und damit die Schreibkompetenz in ihrer Gesamtheit. Letztendlich – und das sollte nicht vergessen werden – macht kooperatives Schreiben auch Spaß.

### Literatur

- BAURMANN, JÜRGEN; POHL, THORSTEN (2011): Schreiben – Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlind; Behrens, Ulrike; Köller, Olaf (Hg.): *Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 75–103.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; BÖTTCHER, INGRID (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BÜRKI, GISELA; STUCKI-VOLZ GERMAINE (2010): »Zu zweit allein« – kooperatives Schreiben am Beispiel eines Klassenromans. Diskussion und Reflexion eines schulischen Schreibprojekts. In: *Der Deutschunterricht* 62, Nr. 6, S. 89–95.
- EDE, LISA; LUNSFORD, ANDREA (1992): *Singular Texts/Plural Authors. Perspectives on Collaborative Writing*. Illinois: Southern Illinois University Press.
- FAISTAUER, RENATE (1997): *Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Innsbruck u. a.: Studienverlag (= Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zur Deutsch als Fremdsprache, Bd. 1).
- GIRGENSOHN, KATRIN; LANGE, IMKE; LANGE, ULRIKE; NEUMANN, FRIEDERIKE; ZEGENHAGEN, JANA (2009): *Gemeinsam Schreiben: Das Konzept einer kollegialen Online-Schreibgruppe mit Peer-Feedback*. Online: [http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/girgensohn\\_Online-Schreibgruppe.pdf](http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/girgensohn_Online-Schreibgruppe.pdf) [Zugriff: 15.7.2013].
- HAYES, JOHN R.; FLOWER, LINDA (1981): A Cognitive Process Theory of Writing. In: *College Composition and Communication*, Vol. 32, No. 4, S. 365–387.

- KESELING, GILBERT (2004): *Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- KONRAD, KLAUS; TRAUB, SILKE (2008): *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- LEHNEN, KATRIN (1999a): Kooperative Textproduktion. In: Kruse, Otto; Jacobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriela: *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied-Kriftel: Luchterhand, S. 147–169.
- DIES. (1999b): Textproduktion als Aushandlungsprozeß. Interaktive Organisation gemeinsamer Schreibaufgaben. In: Jakobs, Eva-Maria; Knorr, Dagmar; Pogner, Karl-Heinz (Hg.): *Textproduktion. HyperText, Text, KonText*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang (= Textproduktion und Medium), S. 75–91.
- DIES. (2000): *Kooperative Textproduktion. Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen*. Dissertation. Bielefeld.
- LOWRY, PAUL BENJAMIN; CURTIS, AARON; LOWRY, MICHELLE RENÉ (2004): Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice. In: *Journal of Business Communication*, Vo. 41, No. 1, S. 66–99.
- OVERATH, ANGELIKA (2010): Lou und Geheimagent H2O. Oder wie eine Schriftstellerin zusammen mit Schülern einen Roman schreibt. In: *Neue Zürcher Zeitung*, Nr. 25, S. 33.
- PORTMANN, PAUL R. (1993): Zur Pilotfunktion bewußten Lernens. In: Eisenberg, Peter; Klotz, Peter (Hg.): *Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben*. Stuttgart u. a.: Klett, S. 97–117.
- REITHER, JAMES A.; VIPOND, DOUGLAS (1989): Writing as Collaboration. In: *College English*, Vol. 51, No. 8, S. 855–867.
- Schulhausroman*. Online: <http://www.schulhausroman.at> [Zugriff 12.7.2013].
- SLAVIN, ROBERT E. (1996): Research for the Future. Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know. In: *Contemporary Educational Psychology*, 21, S. 43–69.
- WROBEL, ARNE (1995): *Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik, 158).
- DERS. (2003): Schreiben und Formulieren. Prätext als Problemindikator und Lösung. In: Perrin, Daniel; Böttcher, Ingrid; Kruse, Otto; Wrobel, Arne (Hg.): *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2. überarb. Aufl., S. 8–96.

Nadine Anskeit

# Hypertextgeschichten

## Potenziale kooperativer Schreibformen durch den Einsatz von Wikis in der Schule

Der Einsatz der Wiki-Technologie im Deutschunterricht bietet vielfältige und umfangreiche Möglichkeiten für das prozessorientierte und kooperative Schreiben, in dem Lesen und Schreiben einander abwechseln und ineinander übergehen. Wiki-Software hat das Potenzial, Unterricht zu bereichern, ohne dass große technische Kompetenzen und umfangreiche Einarbeitungszeiten bei Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften vorausgesetzt werden. Durch die einfache Handhabbarkeit können Inhalte in einem Wiki jederzeit schnell und unkompliziert geändert werden. Die hohe Motivation, die Schülerinnen und Schüler bei der Arbeit mit Wikis an den Tag legen, unterstützt produktive und zielgerichtete Lernprozesse und fördert eine computergestützte Teamarbeit. Der Beitrag stellt anhand des Unterrichtsprojekts »Hypertextgeschichten« ein durch diese Technologie unterstütztes Schreibarrangement vor, in dem die Textproduktion in kommunikativem Kontext angeregt wird.

### 1. Wiki-Potenziale für die Unterrichtspraxis

Wikis haben viele Potenziale, die es rechtfertigen, sie in den Unterrichtsalltag aufzunehmen. Für den Einsatz im Unterricht sind sie besonders aufgrund der kurzen

---

NADINE ANSKEIT ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dozentin im Bereich Deutsche Sprache und Sprachvermittlung am Institut für deutsche Sprache und Literatur der TU Dortmund. Sie ist Mitglied im Vorstand der Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet e.V. und begleitet gemeinsam mit Uwe Kohnle (*lernmodule.net*) das Projekt »VfL-Wiki« beim Fußballverein VfL-Wolfsburg.  
E-Mail: nadine.anskeit@uni-dortmund.de

Einarbeitungszeit in die Wiki-Syntax attraktiv. Die Technik tritt in den Hintergrund, und es ist möglich, den Schülerinnen und Schülern die wichtigsten Funktionen eines Wikis innerhalb von zwei bis drei Schulstunden zu vermitteln. Durch den Einsatz von Wikis wird die computergestützte Teamarbeit gefördert, wobei die Arbeitsergebnisse sofort sichtbar sind. Diese Art des Lernens ermöglicht ein persönliches, individuelles Lernen und fördert gleichzeitig das Engagement in einer Lerngruppe. Man ist gemeinsam für den Erfolg des Gruppenziels verantwortlich und hat gleichzeitig die Möglichkeit, andere Gruppenmitglieder zu unterstützen und positiv auf deren Entwicklung einzuwirken. Wikis machen es möglich, die Trennung zwischen Autoren und Rezipienten aufzuheben und die Grenzen zwischen Lesen und Schreiben zu verwischen. Durch die wesentlichen Prinzipien der Wiki-Technologie (vgl. Beißwenger/Storrer 2008, S. 130–133) wird die kollaborative Erstellung von Texten ermöglicht. Beim Lesen wird schon der Akt des Schreibens bedacht, wobei sowohl seitens der Autoren als auch seitens der Rezipienten der Mut zum unfertigen, aber dennoch zielgerichteten Schreiben erforderlich ist. Für die Lehrperson ist es wichtig, die Absichten und Ziele des Lernprozesses klar zu formulieren und die Umgebung für die Zusammenarbeit in dem Wiki optimal zu gestalten. Die einfache Handhabbarkeit, die Versionenverwaltung sowie die Möglichkeit zur Formulierung von Feedback auf sogenannten »Diskussionsseiten« machen Wikis unter anderem für die Durchführung von Schreibkonferenzen interessant.

Bei Schreibkonferenzen handelt es sich um ein Verfahren zur Textüberarbeitung, bei dem »besonders das schrittweise kooperative Schreiben [trainiert wird], in dem der Schreiber den Leser bittet, ihm aktiv Feedback zu seinem Text zu geben« (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 44). Wie es bei professionellen Schreibern üblich ist, lernen bereits Grundschülerinnen und Grundschüler in Schreibkonferenzen ein Verfahren kennen, in dem sie ihren selbst verfassten Text einer »kleinen kritischen Öffentlichkeit zur Diskussion präsentieren, um aus den Reaktionen der Teilnehmer Hinweise für eine eventuelle Überarbeitung des Textes zu erhalten« (Spitta 1992, S. 13).

Schüler/innen haben auf den Diskussionsseiten also die Möglichkeit, Ideen, Anmerkungen und Verbesserungsvorschläge zu vermerken und sich gemeinsam mit den Autoren darüber auszutauschen. So lassen sich auf den Diskussionsseiten etwa textsortenspezifische Schreibsanforderungen erläutern oder Textqualitäten diskutieren. Je nach Altersstufe und Vorwissen der Kinder kann auch hier die Lehrperson den Grad der Strukturierung den Voraussetzungen ihrer Lerngruppe anpassen.

Die Arbeit an Texten, vor allem in Hinblick auf das Überarbeiten, gestaltet sich für die Schülerinnen und Schüler durch den Einsatz der Wiki-Technologie einfacher. Sie haben die Sicherheit, dass keine Textelemente gänzlich gelöscht werden und damit verloren gehen können und bekommen somit die Möglichkeit, den Umgang mit Überarbeitungstechniken wie »Ausschneiden und Einfügen« zu üben. Für das Erweitern und Umschreiben einzelner Textabschnitte ist kein komplettes Abschreiben des Textes erforderlich; stattdessen können die intendierten Änderungen direkt an entsprechender Stelle eingefügt werden. Für die Lehrperson besonders interessant ist die Versionenverwaltung (vgl. Beißwenger/Storrer 2008, S. 132). Sie erlaubt es,

den Entwicklungsprozess der Schülertexte nachzuvollziehen und ermöglicht es den Benutzern, verschiedene Versionen eines Textes anzuzeigen und auch frühere Versionen wiederherzustellen, wobei zu jeder Version zusätzliche Angaben wie Datum, Uhrzeit und Benutzername des Autors dokumentiert sind. Schreiben beispielsweise mehrere Kinder an einem gemeinsamen Text, kann direkt beobachtet werden, wer welchen Textteil geschrieben oder überarbeitet hat. Darüber hinaus können zwei ausgewählte Versionen automatisch miteinander verglichen werden. Textänderungen, Löschungen und Hinzufügungen lassen sich in unterschiedlicher Weise grafisch und farblich hervorheben und machen den Überarbeitungsprozess sichtbar (vgl. Beißwenger/Storrer 2010, S. 15 f.; Anskeit 2011, S. 31).

## 2. Voraussetzungen

### 2.1 Computerausstattung und Bereitstellung der Wiki-Software

Zunächst muss auf die technischen Voraussetzungen hingewiesen werden, die in der Schule gegeben sein müssen, um die Wiki-Software nutzen zu können. Trotz der eigentlich eher geringen technischen Voraussetzungen muss gut geplant werden, mit welcher Wiki-Software gearbeitet werden soll. Hat man sich für eine Software entschieden, so ist zu testen, ob die Schüler/innen an allen Schulcomputern problemlos mit der Software arbeiten können. Nur eine technisch einwandfreie Lernumgebung ermöglicht ein zielgerichtetes, erfolgreiches Arbeiten mit einem Wiki. Schulen haben verschiedene Möglichkeiten, Wikis für den Unterricht bereitzustellen. Es besteht zum einen die Möglichkeit, selbst ein Wiki-System einzurichten und eigenständig für die technische Administration zu sorgen. Einfacher ist es jedoch, Angebote zu nutzen, die Wikis einsatzbereit zur Verfügung stellen und die Schulen in der technischen Administration entlasten.

Eine einfache und kostengünstige Variante besteht darin, eine Lernplattform wie zum Beispiel Moodle (<http://moodle.de>), lo-net2 (<http://www.lo-net2.de>) oder Electronic Workspace der TU Dortmund (<http://www.ews.tu-dortmund.de>) zu nutzen. Diese Plattformen bieten auch für Schulen Arbeitsräume an, in denen eine Wiki-Komponente integriert ist. Eine unkomplizierte Alternative bietet die Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet (ZUM e.V.): Der gemeinnützige Verein, der seit 1997 existiert und seine Nachhaltigkeit unter anderem durch professionell gewartete Server beweist, macht es einzelnen Lehrpersonen und Schulen möglich, Wikis für den Unterrichtsalltag zu nutzen. Innerhalb der Wiki-Family (<http://wikis.zum.de>) können Schulwikis oder andere Wikis im Bildungsbereich kostenlos eingerichtet werden, die über einen großen Umfang an technischen Möglichkeiten verfügen. Es besteht aber auch die Möglichkeit, das sogenannte Projektwiki (<http://www.projektwiki.de>) für einzelne Unterrichtsprojekte kostenlos und unkompliziert mit Schüler/inne/n zu nutzen. Integriert in diese Plattform ist das Wiki-System MediaWiki; die Software ist benutzerfreundlich, stellt minimale Systemanforderungen und lässt sich einfach administrieren. Ein weiterer Vorteil ist, dass viele Schülerinnen und Schüler MediaWikis durch Wikipedia bereits kennen und sich in Wiki-

pedia auch viele Hilfestellungen, unter anderem für die Gestaltung des Layouts, finden lassen (vgl. Anskait/Eickelmann 2011, S. 7). Die Wikis der ZUM verfügen zudem über vielfältige technische Erweiterungen, die u.a. die Möglichkeit bieten, Wiki-Seiten um interaktive Übungen anzureichern. Schülerinnen und Schüler können auf den entsprechend angelegten Seiten kleine Aufgaben bearbeiten und eigenständig die Richtigkeit der von ihnen gewählten Lösungen überprüfen (vgl. Kirst 2012, S. 216).

## 2.2 Wiki-Einführung

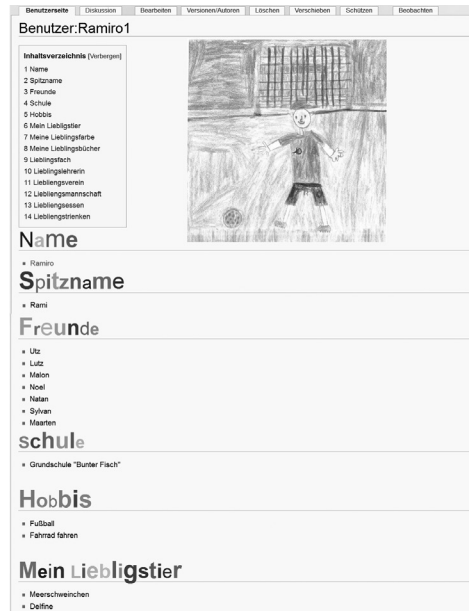
Um die Arbeit mit Wikis in einer Schulklasse einzuführen, eignet sich ein Wiki-Workshop, zum Beispiel im Rahmen einer Projektwoche. Dieser sollte erfahrungsgemäß mindestens zwei Doppelstunden umfassen und so gestaltet sein, dass die Schülerinnen und Schüler nach einer kurzen Einführung bereits eigenständig Erfahrungen im Umgang mit der Wiki-Technologie sammeln können. Die Einführung eines Wiki in einer Schulklasse oder Lernendengruppe stellt aber nicht nur technische Ansprüche. Eine zentrale Herausforderung ist vielmehr auch die Verbindung von Fach- und Medienkompetenz. Da die Schülerinnen und Schüler in Wiki-Projekten vor allem auch eigene Medienbeiträge produzieren, muss der Fokus in der Wiki-Einführung auch auf die Förderung einer kompetenten Mediennutzung und -gestaltung gelegt werden. Die Kinder müssen nicht nur lernen, Urheber- und Persönlichkeitsrechte einzuhalten. Vielmehr gilt es u. a. auch, den Umgang mit persönlichen Daten und Fotos sowie virtuelles Mobbing zu thematisieren, damit sich die Lernenden grundsätzlich selbstbewusst und sicher in der virtuellen Umgebung des Wiki bewegen. Es empfiehlt sich, die Schülerinnen und Schüler im Wiki mit Pseudonamen anzumelden und zu Beginn der Wiki-Einführung Regeln für die gemeinsame Arbeit im Internet zu erarbeiten.

Im Folgenden wird exemplarisch anhand erfolgreich erprobter Unterrichtseinheiten vorgestellt, wie eine Wiki-Einführung für Schülerinnen und Schüler aufgebaut sein kann. Der Umgang mit der Wiki-Technologie wird dabei spielerisch durch das Erstellen eigener Benutzerseiten in Form von persönlichen Steckbriefen erprobt, wodurch unmittelbar zu Beginn der Wiki-Nutzung ein sicherer Umgang mit persönlichen Daten mit den Lernenden eingeübt wird.

Im Plenum wird den Schülerinnen und Schülern das neue Projekt vorgestellt. Zu Beginn wird das Vorwissen der Schüler/innen zur Wiki-Technologie erfragt und gemeinsam besprochen. Im Anschluss erhalten die Schülerinnen und Schüler eine theoretische Einführung in die Wiki-Technologie, indem Merkmale und Besonderheiten des Wiki vorgestellt werden. Zur Veranschaulichung kann zum Beispiel eine Wiki-Schülerzeitung (<http://www.ews.tu-dortmund.de/wiki/rws>) genutzt werden, aus der verschiedene Artikelseiten, Quelltexte, Diskussionsseiten, die Versionsverwaltung und interne sowie externe Hyperlinks direkt online gezeigt und erläutert werden. Um die Schülerinnen und Schüler für das Produzieren eigener Texte im Internet zu sensibilisieren, werden Regeln für die Nutzung des Wiki vorgestellt und gemeinsam erörtert (Abb. 1).



**Abb. 1:** Ausschnitt des Wiki-Steckbriefs eines Viertklässlers, der im Rahmen der Wiki-Einführung erstellt wurde



Als erste praktische Übung beginnen die Kinder, in Partnerarbeit einen eigenen Steckbrief zu erstellen. Fokussiert wird dabei insbesondere ein sicherer Umgang mit persönlichen Daten im Internet, wobei die Schülerinnen und Schüler durch die Lehrperson unterstützt werden. So haben die Lernenden die Möglichkeit, selbstständig erste Erfahrungen im Umgang mit der Wiki-Software zu sammeln. Zuhause können die Schülerinnen und Schüler noch ein Bild von sich malen, das im Anschluss an die Fertigstellung der Steckbriefe von der Lehrperson oder den Lernenden selbst ins Wiki gestellt wird. Bei der farblichen Ausgestaltung der Steckbriefe können die Schülerinnen und Schüler eine von der Lehrperson angelegte Hilfeseite nutzen, die Codebeispiele für die Gestaltung von farbigem Text im Wiki bereitstellt.

### 3. Unterrichtsprojekt »Hypertextgeschichten«

Im Unterrichtsprojekt »Hypertextgeschichten« wurde ein kreatives Schreibprojekt für Schülerinnen und Schüler der Grundschule (3./4. Klasse) konzipiert und durchgeführt, in dem mit den Formen und Strukturen des nichtlinearen Schreibens experimentiert wird.<sup>1</sup> Die Verbindung von Fach- und Medienkompetenz ist ein zentraler Aspekt des Unterrichtsprojekts. Die Kinder erarbeiten fachliche Inhalte (das Schrei-

<sup>1</sup> Das Schreibprojekt für die Grundschülerinnen und Grundschüler wurde in Anlehnung an nicht-lineare Schreibprojekte des Hochschulunterrichts entwickelt, bei denen Studierende Erfahrungen mit der Planung und Formulierung von Hypertexten gewinnen konnten (vgl. Beißwenger/Storrer 2010, S. 18–21).

Abb. 2: Ausschnitt aus der Hypertextgeschichte *Das entführte Kind*  
(online unter <http://www.ews.tu-dortmund.de/wiki/rws>; Zugriff: 1.10.2013)

The image shows a screenshot of a wiki page titled "Das Entführte Kind". At the top, there is a navigation bar with buttons: "seite", "diskussion", "bearbeiten", "versionen/autoren", "löschen", "verschieben", "schützen", and "beobachten". The main text of the page reads: "Jana's Eltern wollen verreisen. Aber Jana will nicht mit. Da sagte sie: Ich möchte lieber mit Tante Susi hier bleiben. Also haben sie Tante Susi angerufen, um zu fragen ob sie kommen kann. Als sie den Hörer in der Hand hatte, hatte sie viele Hoffnung dass Tante Susi ja sagt. Aber auch Angst und Herzklopfen das sie nein sagt." Below this text, there are three nested window-like boxes representing internal links. The first box is titled "Das Entführte Kind:ja" and contains text about a car trip to Dortmund. The second box is titled "Das Entführte Kind:nein" and contains text about a police call. The third box is partially visible and titled "Das Entführte Kind:..." and contains text about a night story. Arrows point from the text in the main page to the corresponding link boxes.

ben einer Erzählung) mithilfe der Wiki-Technologie in einem handlungsorientierten Kontext. Ziel des Projektes ist es, die Erzählungen im Internet zu veröffentlichen, damit sie für andere Kinder, Eltern und interessierte Leserinnen und Leser zugänglich sind.

Wikis erlauben es, auf einfache Art und Weise, verschiedene Seiten durch interne Links miteinander zu verknüpfen und um externe Links zu anderen Seiten im World Wide Web anzureichern. Die Schüler/innen konzipieren ihre Geschichten so, dass diese von einem Anfangsmodul ausgehend verschiedene Verzweigungen nehmen; in diesem Netzwerk können sich die Leserinnen und Leser dann jeweils ihren eigenen Weg bahnen. Die multilinear verlaufende Geschichte wird also in einzelne Module aufgeteilt. Entscheidend dabei ist, dass innerhalb dieser Module Anknüpfungspunkte zu anderen Modulen in Form von Hyperlinks gelegt werden. Der Hypertext-Autor kann durch Links auf Seiten verweisen, die das Verständnis eines Moduls erweitern und vertiefen (z. B. durch eine Steckbriefseite zu den Figuren der Geschichte) oder verschiedene Möglichkeiten anbieten, die Geschichte weiterzulesen (vgl. Abb. 2). Die Anforderungen, die sich bei der Planung solcher Hypertexte ergeben, sind nicht trivial, denn die Übergänge zwischen den Modulen sollten auch sprachlich so gestaltet sein, dass sich beim Lesen keine Kohärenzbrüche ergeben.

Die Kinder lernen in dem Projekt Merkmale und Eigenschaften von Hypertexten und Wikis kennen und üben die Nutzung der Wiki-eigenen Schreibweise ein. Im Rahmen des Unterrichtsprojekts steht vor allem die Kooperations- und Teamfähigkeit im Vordergrund. Die Kinder übernehmen nicht nur für ihren eigenen Text, sondern auch für den Text ihres Konferenzpartners und das Erreichen des Gruppenziels Verantwortung und treffen gemeinsam Entscheidungen darüber, wie Verbesserungen vorgenommen werden können. Das sozial-kommunikative Lernen wird durch den Einsatz der Wiki-Technologie intensiviert und auf eine neue Ebene gebracht. Über die Diskussionsseiten treten die Schülerinnen und Schüler miteinander

der in Kontakt, loben sich gegenseitig und geben einander Ratschläge. Es entsteht eine die Kinder faszinierende Form der Kommunikation über fachliche Inhalte.

### **Phase 1: »So oder so?« – Einführung der Schüler/innen in das Konzept der »multilinearen Geschichten«**

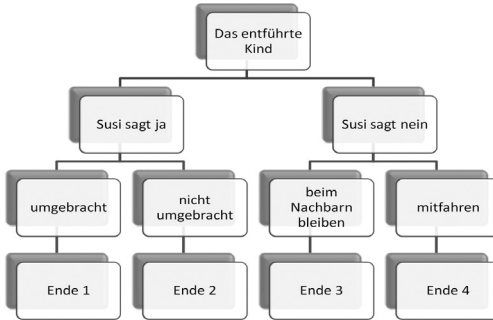
Zu Beginn des Projekts lernen die Kinder multilineare Geschichten kennen und entdecken die Besonderheiten dieser Textsorte. Auf der Internetseite »Pixelkids« ([www.pixelkids.de](http://www.pixelkids.de)) lesen die Schülerinnen und Schüler in Einzelarbeit die »So oder so?«-Geschichte über Humboldt Hummer, Entchen und Amalie Krötenschild. Auf der ersten Seite der Geschichte werden die Kinder an die Aktivierung der Links herangeführt, indem Sie den Linkanzeiger »die Geschichte« aktivieren müssen, um die Geschichte weiterzulesen. Sie bekommen bereits hier den Hinweis, dass sie selbst entscheiden können, wie sie die Geschichte lesen möchten. Ab der zweiten Seite müssen sich die Leserinnen und Leser dann für einen von zwei Links entscheiden, um die Geschichte weiterzulesen. Nachdem die Schülerinnen und Schüler in Einzelarbeit die »So oder so?«-Geschichte gelesen haben, bekommen sie den Auftrag, die Geschichte im Sitzkreis nachzuerzählen. Bereits zu Beginn der ersten Nacherzählung stellen die Mitschülerinnen und Mitschüler dabei fest, dass sie unterschiedliche Versionen derselben Geschichte gelesen haben. Gemeinsam werden anhand des Beispiels die Merkmale einer multilinearen Geschichte besprochen. Dabei werden auch schon erste technische Aspekte von Hypertexten thematisiert.

### **Phase 2: Verfassen eigener »multilinearere Geschichten«**

Ebenfalls im Sitzkreis werden, im Anschluss an die Einführung, Themen für eine eigene multilineare Geschichte gesammelt. Die Schülerinnen und Schüler machen Vorschläge und besprechen gemeinsam die inhaltlichen Möglichkeiten für ihre Erzählungen. Mithilfe eines Skizzenblattes legen die Kinder anschließend das Thema ihrer Hypertextgeschichte fest, erstellen Notizen zu Figuren, Orten und möglichen Erzählsträngen.

Die Schülerinnen und Schüler bekommen zunächst die Aufgabe, die Einleitung zu verfassen, wobei entscheidend ist, dass diese mit einer Gabelung endet, von der aus an verschiedenen Ast-Richtungen weitergeschrieben werden soll. Den verschiedenen Ast-Richtungen (Sequenzen) der Erzählung wird vom Autorenkind ein Titel zugeordnet, der auf einem Arbeitsblatt in Form eines Baumdiagramms notiert wird. Bevor die ersten Links angelegt und die neuen Seiten erstellt werden, wird mit den Kindern eine technische Besonderheit des Wiki besprochen: die Anforderung, für Wiki-Seiten eindeutige Titel zu formulieren. Um Benennungskonflikte zu vermeiden und die Möglichkeit einer eindeutigen Adressierung der einzelnen Seiten über Hyperlinks zu gewährleisten, wird vereinbart, dass die Kinder die neu anzulegenden Seiten zunächst mit dem Titel der Geschichte kennzeichnen, nach einem Doppelpunkt dann den Titel der Sequenz folgen lassen und den Linkanzeiger maskieren (Abb. 3).

**Abb. 3:** Digitale Version des von den Schülerinnen und Schülern erstellten Baumdiagramms zur Hypertextgeschichte *Das entführte Kind*



Nach und nach füllen die Schülerinnen und Schüler die verschiedenen Sequenzen ihrer Geschichten mit Inhalt, wobei sie selbst entscheiden, in welcher Reihenfolge sie vorgehen. Am Ende einer Sequenz kann entweder eine erneute Gabelung erfolgen, durch die die Geschichte fortgesetzt wird, oder aber die Erzählung endet am Ende der entsprechenden Sequenz. Die Kinder entwickeln zudem eigenständig weitere Möglichkeiten, die Geschichte als Hypertext zu gestalten. So wurden zum Beispiel in der Einleitung verlinkt, um den Leser/inne/n bei Interesse zusätzliche Hintergrundinformationen anzubieten.

### Phase 3: Feedback der Konferenzpartner/innen

In der dritten Phase setzen sich die Schülerinnen und Schüler intensiv mit den Texten ihrer Konferenzpartner auseinander und formulieren anhand des Überarbeitungsbogens Lob und Schreibtips. Die in der ersten Stunde im Plenum besprochenen Merkmale für die Hypertextgeschichten werden im Überarbeitungsbogen aufgegriffen und mit Beispielen erläutert, sodass die Kinder den Text ihres Konferenzpartners gezielt auf die besprochenen Merkmale untersuchen können. Sowohl inhaltliche als auch formale Kommentare (insbesondere mit Blick auf die Hyperlinks und verschiedene Sequenzen der Erzählung), Lob und Kritik können face-to-face oder auf der entsprechenden Diskussionsseite geäußert werden, sodass zunächst ein Austausch über die Inhalte stattfindet, bevor die Geschichten der Autorkinder überarbeitet werden. Durch die Schreibkonferenz erhalten die Schülerinnen und Schüler Aufschluss darüber, ob ihr Text das zuvor formulierte Ziel erreicht hat. Sie überprüfen den Text auf Verständlichkeit und Wirkung (»Welche Anregungen hat mein Konferenzpartner gemacht? Was konnte er nicht verstehen? Welche Module meiner Erzählung sind gelungen? Sind Verlinkungen passend gewählt?«). Durch dieses Verfahren wird insbesondere die soziale Problemdimension des Schreibens angesprochen: Die Kinder stellen ihren Text einer »kleinen kritischen Öffentlichkeit zur Diskussion« (Spitta 1992, S. 13) und machen ihn im Anschluss im Internet für andere zugänglich.

Abb. 4: Ausschnitt aus der Hypertextgeschichte *Das Zauberhorn*

#### Phase 4: Überarbeitung der »multilinearen Geschichten«

In der vierten Phase überarbeiten die Autorenkinder anhand der von den Konferenzpartnern formulierten Schreibtips ihren Text sorgfältig und nutzen dabei vor allem die Überarbeitungstechniken des PCs. Hilfestellungen durch die Lehrkraft können diesen Prozess der Textüberarbeitung unterstützen, indem beispielsweise das Kopieren und Einfügen von Textteilen am PC behandelt wird. Anknüpfend an das Vorwissen der Kinder können somit die Überarbeitungsstrategien eingeübt und weiterentwickelt werden. Sämtliche Verbesserungen, die am Text vorgenommen werden, werden durch die Möglichkeit des Versionsvergleichs für die Kinder und die Lehrperson nachvollziehbar gespeichert.

#### Phase 5: Gestaltung der Geschichten und Endredaktion

Nach der Textüberarbeitung bekommen die Autorenkinder Zeit, ihre Erzählung für die Veröffentlichung im Internet zu gestalten. Zu den fertiggestellten Geschichten werden Bilder gemalt, eingescannt und auf den entsprechenden Seiten als Illustrationen eingefügt (Abb. 4).

Um die Lesbarkeit der Geschichten zu erleichtern und den Leserinnen und Lesern zusätzlich die Möglichkeit zu geben, einmal getroffene Entscheidungen zu revidieren (z. B. an einer Gabelung einen anderen Lesepfad einzuschlagen oder wieder an den Beginn der Geschichte zurückzukehren), fügen die Kinder zusätzlich auf jeder Seite zwei Links ein, von denen einer zurück zu der vorhergehenden Sequenz und der andere zurück zum Beginn der Geschichte führt.

### 4. Schlussfolgerungen

Vor allem die Möglichkeit, gemeinschaftlich Texte zu verfassen, den Schreibprozess jedes einzelnen Kindes begleiten und nachverfolgen zu können und somit die Grundlage für eine gezielte Förderung zu schaffen, ist ein wesentlicher Grund, die Wiki-Technologie für den prozess- und kompetenzorientierten Schreibunterricht

zu nutzen. Die vielfältigen und umfangreichen Einsatzmöglichkeiten bieten zudem neue Anregungen für die Unterrichtsgestaltung, indem Projekte wie die Hypertextgeschichten initiiert werden und Textformen, wie die Erzählung, neu entdeckt werden können. Darüber hinaus legen die Schülerinnen und Schüler bei der Arbeit mit dem Medium Computer eine hohe Motivation an den Tag, was den produktiven und zielgerichteten Lernprozess noch zusätzlich unterstützt.

## Literatur

- ANSKEIT, NADINE (2011): Schreibkonferenzen mit Profil. Textformen entdecken mit der Wiki-Schülerzeitung. In: *Grundschulunterricht Deutsch*, H. 3, S. 30–34.
- ANSKEIT, NADINE (2012): WikiWiki in die Schule. Unterrichtsbeispiele und Praxiserfahrungen zum Einsatz von Wikis in der Schule. In: Beißwenger/Anskeit/Storrer 2012, S. 13–43.
- ANSKEIT, NADINE; EICKELMANN, BIRGIT (2011): Wiki-Einsatz im Deutschunterricht. Mit neuen Technologien kooperatives Lernen unterstützen. In: Bonsen, Martin; Homeier, Wulf; Tschekan, Kerstin; Ubben, Lotta (Hg.): *Unterrichtsqualität sichern – Grundschule*, 11. Ergänzungslieferung. Stuttgart-Berlin: Raabe.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; BÖTTCHER, INGRID (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BEISSWENGER, MICHAEL; ANSKEIT, NADINE; STORRER, ANGELIKA (Hg., 2012): *Wikis in Schule und Hochschule*. Boizenburg: Werner Hülsbusch (= Reihe »E-Learning«).
- BEISSWENGER, MICHAEL; STORRER, ANGELIKA (2008): Wiki-Einsatz in universitären Blended Learning-Szenarien: Konzepte und Erfahrungen aus der Dortmunder Germanistischen Linguistik. In: Hambach/Martens/Urban 2008, S. 129–138.
- DIES. (2010): Kollaborative Hypertextproduktion mit Wiki-Technologie. Beispiele und Erfahrungen im Bereich Schule und Hochschule. In: Jakobs/Lehnen/Schindler 2010, S. 13–36.
- HAMBACH, SYBILLE; MARTENS, ALKE; URBAN, BODO (Hg., 2008): *e-Learning Baltics 2008. Proceedings of the 1st International eLBA Science Conference in Rostock, Germany, June 18–19, 2008*. Stuttgart: Fraunhofer.
- JAKOBS, EVA-MARIA; LEHNEN, KATRIN; SCHINDLER, KIRSTEN (Hg., 2010): *Schreiben und Medien. Schule, Hochschule, Beruf*. Frankfurt: Peter Lang (= Textproduktion und Medium, Bd. 10).
- KIRST, KARL-OTTO (2012): Wiki-Ressourcen für Schule und Unterricht: Das ZUM-Wiki und die Wiki-Family. In: Beißwenger/Anskeit/Storrer 2012, S. 207–229.
- SPITTA, GUDRUN (1992): Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten. Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor.

## Internet [Zugriff: 1.10.2013]

- <http://www.ews.tu-dortmund.de> – EWS (Electronic Workspace), Lehr-/Lernplattform an der TU Dortmund
- <http://www.pixelkids.de> – Pixelkids
- <http://wiki.zum.de> – ZUM-Wiki (Wiki-Plattform für Lehrinhalte und Lernprozesse)
- <http://wikis.zum.de> – Wiki-Family (Plattform der Wiki-Family auf ZUM.de)
- <http://www.ews.tu-dortmund.de/wiki/rws> – Wiki-Schülerzeitung

Helga Längauer-Hohengaßner

# Überarbeitungskompetenz als Schlüsselkompetenz im Schreibprozess

## 1. Über das Formen von Texten

Ein Blick auf die gegenwärtige Schreibdidaktik und die Praxis des Deutschunterrichts zeigt, dass der Frage nach guten Schreibaufgaben, förderlicher Bewertung, Schreibplanung und -beratung sowie der Vorentlastung des Schreibens durch das Lesen einschlägiger Texte samt Anschlusskommunikation breiter Raum gegeben wird. Ausbaufähig scheint hingegen die Bedeutung der Überarbeitung von Texten und das Verständnis dafür, dass es sich bei jeder Erstfassung von im Unterrichtskontext entstandenen Texten zunächst um eine *Textform* handelt, die nach Pohl und Steinhoff zu allererst in ihrem Erwerbs- oder Lernzusammenhang zu sehen und »fest einem Lehr-Lern-Kontext zugeordnet« (Pohl/Steinhoff 2010, S. 5) ist. So sind Schülertexte nicht als mehr oder weniger defizitär realisierte Textsorten zu betrachten, sondern als »Handlungsprodukte von Lernern, Performanzerscheinungen, Ausformungen einer bestimmten Entwicklungsphase« (ebd., S. 6). Es bedarf spezieller didaktischer Konzepte zum Erwerb von Überarbeitungskompetenzen, damit es den Schreibenden immer besser gelingt, ihre Texte zu *formen*.

Es kann nicht als reiner Zufall betrachtet werden, dass die Schreibforschung vor etwa zweieinhalb Jahrzehnten angefangen hat, sich mit der Vielschichtigkeit von

Textüberarbeitungsprozessen in einer Weise zu befassen, dass sich daraus die Revisionsforschung als eigener Forschungszweig herausgebildet hat; just zu jenem Zeitpunkt, als in Universitäten und Schulen (zunächst vor allem in den BHS) die ersten Computerräume eingerichtet wurden und Textverarbeitungsprogramme die Mittel für das Planen, Schreiben und Überarbeiten von Texten wesentlich verändert haben. Nicht zu unterschätzen ist im Zusammenhang mit dem Ziel des Erwerbs von effektiven Überarbeitungsstrategien auch ein ganz pragmatischer Aspekt: Welcher Erwachsene würde ein für berufliche oder private Belange wichtiges Schriftstück aus den Händen geben, ohne es vorher gründlich selbst korrigiert und überarbeitet zu haben? In besonders heiklen Fällen wird nicht selten eine Kollegin oder ein Kollege um Feedback gebeten, welches dann von der bzw. dem Schreibenden überdacht wird und häufig auch zu Adaptionen im eigenen Text führt. In der Schule gilt hingegen die Zwei-Phasen-Schularbeit bislang nur als Option. Die Möglichkeit zur Textrevision mit etwas zeitlichem Abstand zur Textproduktion, um den Wechsel von der Schreiber- zur Leserperspektive zu erleichtern, wird Schülerinnen und Schülern nicht flächendeckend eingeräumt. Damit sie in einer Prüfungssituation – wie etwa beim Verfassen einer Schularbeit oder gar einer Abschlussarbeit – in der Lage sind, ihre Texte zu optimieren, gilt es über die Jahre hinweg entsprechende Kompetenzen durch gezielte Schreibarrangements und Aufgaben zu erwerben. Versiertere Schreiber/innen erweisen sich freilich auch ohne viel Instruktion und Übung im Unterricht »geschickter beim Prüfen und Überarbeiten, da sie müheloser zwischen der Schreiber- und Leserperspektive hin und her zu wechseln vermögen« (Baurmann <sup>3</sup>2008, S. 73), aber für die Lehrkraft stellt sich in der täglichen Unterrichtsarbeit selbstredend die Frage nach der Vermittlung erfolgreicher Überarbeitungsstrategien für alle Schüler/innen – unabhängig von der Ausprägung ihrer Schreibkompetenz.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich zunächst mit allgemeinen Aspekten von Überarbeitungskompetenz und Revisionsforschung und geht danach auf Beobachtungen ein, die aus eigener Unterrichtstätigkeit in der Sekundarstufe II stammen bzw. im Zusammenhang mit den Erfahrungen stehen, die die Verfasserin als Schulbuchautorin bzw. das gesamte Autorenteam der BHS-Reihe *Sprachwelten. Deutsch* (Längauer-Hohengasner u. a. 2009–2012) gemacht hat.

## 2. Überarbeitungskompetenz und Revisionsforschung

Bereits die Bildungsstandards für die Volksschule sehen vor, dass Schüler/innen am Ende der vierten Schulstufe in der Regel über die Fähigkeit verfügen, »einfache Texte im Hinblick auf Sprachrichtigkeit und Rechtschreibung [zu] berichtigen« und darüber hinaus »Texte im Hinblick auf Verständlichkeit, Aufbau, sprachliche Gestaltung und Wirkung [zu] überprüfen und [zu] überarbeiten«<sup>1</sup> ([www.bifie.at/node/1345](http://www.bifie.at/node/1345)).

---

1 Bildungsstandards für »Deutsch, Lesen, Schreiben«, 4. Schulstufe: [https://www.bifie.at/system/files/dl/bist\\_d\\_vs\\_kompetenzbereiche\\_d4\\_2011-08-19.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_vs_kompetenzbereiche_d4_2011-08-19.pdf) [Zugriff: 14.8.2013].



Die Überprüfung der Wirkung des eigenen Textes verlangt auch schon von den Volksschulkindern den Wechsel von der Verfasser- zur Leserperspektive. Dies mag all jenen als zu hoher Anspruch erscheinen, die davon ausgehen, dass das Planen und vor allem das Überarbeiten von Texten mit nennenswerten Erfolgen erst in der Sekundarstufe I bedeutsam werden. Eine groß angelegte Studie, an der ca. 1.100 Grundschulkindern in Nordrheinwestfalen teilnahmen, zeigt jedoch, dass Kinder auch schon in frühen Schreibentwicklungsphasen – sowohl bei paper-pencil- als auch bei computerbasierten Verfahren – ihre Texte qualitätssteigernd zu überarbeiten in der Lage sind, sofern sie durch entsprechend vorgelegte Fragen zu ihren Texten zu bestimmten Überlegungen angeleitet werden (vgl. Ansket 2013). Obwohl endgültige Analysen noch nicht vorliegen, zeigt sich durch das Design der Studie zudem, dass stärker (sprach-)profilierter Schreibaufträge, die Adressaten, Schreibziel bzw. -zweck explizit nennen, tendenziell bereits zu qualitativ besseren Erstversionen führen als schwach profilierter Schreibaufträge (vgl. ebd.).

Für das Ende der Sekundarstufe I gilt laut den Standards, dass Schüler/innen in der Regel »fremde und eigene Texte nach vorgegebenen Kriterien inhaltlich«, »sprachlich und orthografisch« sowie »im Hinblick auf Erfordernisse der Textsorte optimieren«<sup>2</sup> ([www.bifie.at/node/325](http://www.bifie.at/node/325)) können. Dennoch darf heute wohl noch nicht davon ausgegangen werden, dass alle Schüler/innen beim Übertritt in die Sekundarstufe II mit verschiedenen Methoden zur Textüberarbeitung vertraut sind, da laut deutschen Forschungsberichten vor zehn Jahren erst etwa ein Drittel der Lehrkräfte mehr als eine Textfassung von den Schülerinnen und Schülern verlangte und diese wiederum sich wenig an Überarbeitungsaufträge, die über sprachliche Korrekturen hinausgingen, erinnerten (vgl. Baurmann <sup>3</sup>2008, S. 89). Überarbeitungskompetenz muss kleinschrittig aufgebaut werden, Übungen sind leistungsdifferenziert zu gestalten. Auch aufgrund der sozialen Komponente beim Geben und Nehmen von Feedback zu fremden bzw. eigenen Texten erscheint die Integration dieser Lernschritte in die Unterrichtszeit unerlässlich. Es zeigt sich, dass »globale und gut gemeinte Aufforderungen zum Überarbeiten wenig bewirken« (Baurmann <sup>3</sup>2008, S. 93).

Was ist also zu tun, damit Schüler/innen im Laufe der Sekundarstufe II von sich aus Textrevisionen an den eigenen Texten vornehmen, diese Überarbeitungen tatsächlich zur Optimierung des Schreibproduktes führen und als selbstverständlicher Teil eines Lernprozesses erkannt werden? Was braucht es, damit Maturantinnen und Maturanten, wie in den Bildungsstandards für die 13. Schulstufe explizit (vgl. <http://bildungsstandards.qibb.at/>)<sup>3</sup> und in den Anforderungen der SRDP implizit gefordert, kompetent sind, um Texte zu redigieren?

Becker-Mrotzek und viele andere verweisen in diesem Zusammenhang auf das enge Verhältnis von Planung und Überarbeitung (vgl. Becker-Mrotzek 2007, S. 27 f.).

---

2 Bildungsstandards für Deutsch, Kompetenzbereich Schreiben, 8. Schulstufe: [https://www.bifie.at/system/files/dl/bist\\_d\\_sek1\\_kompetenzbereiche\\_d8\\_2011-01-02.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf) [Zugriff: 14.8.2013].

3 Bildungsstandards für Deutsch, 13. Schulstufe (BHS): [http://bildungsstandards.qibb.at/show\\_km\\_v2?achse\\_senkrecht\\_id=8](http://bildungsstandards.qibb.at/show_km_v2?achse_senkrecht_id=8) [Zugriff: 14.8.2013].

Textsortenwissen<sup>4</sup> ermöglicht »Standardlösungen für wiederkehrende schriftliche Kommunikationsanlässe« (ebd., S. 28) und hilft so beim Planen wie auch beim Redigieren von Texten. Eine für alle Textsorten im Unterricht adaptierbare Checkliste, wie sie Martin Fix 2005 vorstellte (vgl. Fix <sup>2</sup>2008, S. 179 f.) sowie textsortenspezifische Checklisten, wie sie von immer mehr Lehrwerken angeboten werden, dienen den Lernenden zur Bewältigung der Planung von Schreibaufträgen sowie als Selbstkontrollinstrumente, die schreibprozessbegleitend und nach vorläufiger Fertigstellung des Textes gewinnbringend sind. Die Probandentexte für den Band *Maturavorbereitung Deutsch* (Längauer-Hohengaßner u. a. 2013) haben gezeigt, dass auch jene Maturantinnen und Maturanten, die im Deutschunterricht ausschließlich Aufforderungen zur »Verbesserung« ihrer Texte hinsichtlich Schreib- und Sprachrichtigkeit sowie allenfalls Stilistik erhalten hatten, mit den Checklisten zur Überprüfung der Vollständigkeit der Textsortenmerkmale ad hoc inhaltliche Ergänzungen oder auch Streichungen vornahmen. Andere Optimierungsmaßnahmen wurden von der Probandengruppe jedoch kaum oder nur wenig erfolgreich vorgenommen. Diese Beobachtung unterstreicht die Forderung nach einem Schreibunterricht, der Überarbeitungsaufgaben als eigene Art von Schreibaufgaben anbietet, um so über die gesamte Sekundarstufe hinweg den Weg zum erfolgreichen Redigieren zu bahnen. Das planvolle Untersuchen und Überarbeiten, wie es Bereiter und Scardamalia schon vor Langem angeregt haben (vgl. Bereiter/Scardamalia 1987, S. 265 ff.), verlangt von den Schülerinnen und Schülern die Entwicklung einer entsprechenden Analyse- und Beurteilungskompetenz als Voraussetzung für gelingende Textrevisionen. Dabei ist zu beachten, dass Schreibende vor der eigentlichen Verschriftlichung über mögliche Formulierungen zunächst nachdenken, diese geplanten Formulierungen aber dann teilweise abgeändert zu Papier bringen bzw. in den Computer eintippen. Diese *Prätextversionen* stehen zur Analyse freilich nicht zur Verfügung. Das, womit im Unterricht gearbeitet werden kann, sind jene *Textrevisionen*, die die Schreibenden nach dem Vorliegen eines Erstentwurfes vornehmen und jene, die während des Schreibprozesses stattfinden. Die Möglichkeiten der Textverarbeitungsprogramme haben Planungs-, Schreib- und vor allem auch Überarbeitungsprozesse wesentlich verändert. Dies gilt es, im Unterricht zu nutzen. Für die Revisionsforschung bieten zudem Programme wie inputlog ([www.inputlog.net](http://www.inputlog.net)) Protokollfiles, die alle vorgenommenen Revisionen dokumentieren und erkenntnisreiche Schlüsse ermöglichen.

### 3. Umfassende Schreibförderung ohne grenzenlose Selbstüberforderung?

Deutschlehrer/innen haben bei voller Lehrverpflichtung zumeist drei bis vier Deutschklassen und damit bis zu hundert Schüler/innen – in der BHS zum Teil noch mehr – zu unterrichten. Ein gut vor- und nachbereiteter Schreibunterricht,

---

4 Die Autorin wechselt an dieser Stelle vom Begriff der Textform (siehe Pohl/Steinhoff 2010) zu jenem der Textsorte, um der Begrifflichkeit der österreichischen Lehrpläne, der Bildungsstandards und dem »Textsortenkatalog« der SRDP (<https://www.bifie.at/node/1498>) zu folgen.

der selbstredend förderlichen Kommentaren statt bloßer Fehlerkorrektur verpflichtet ist, Schreibberatung anbietet, Textrevisionen nach erhaltenem Peer-Feedback nachverfolgt und noch einmal kommentiert, bringt die Lehrkraft in Zeitnot und nicht selten an den Rand der Überforderung. Das Dilemma zwischen den eigenen Ansprüchen auf zeitgemäßen, effektiven Schreibunterricht und eigenem Zeitbudget scheint nicht lösbar. Oder doch? Im Folgenden wird beschrieben, wie an einer HAK mit Methoden des kooperativen Schreibens Planungs-, Formulierungs- und Revisionsphasen für die Lernenden gewinnbringend und für die Lehrkraft ressourcenschonend durchgeführt wurden.

#### 4. Paper-pencil-basierte Überarbeitungsverfahren

Am Beginn der Sekundarstufe II kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle Schüler/innen Zugang zu PC und Internet haben. Deshalb schreiben viele ihre Texte zunächst noch von Hand. Auch treten nicht wenige von der Sekundarstufe I in die verschiedenen Schulformen der Sek II ohne nennenswerte Erfahrungen mit Textrevisionen über. Als Einstiegsübungen in den Lernbereich Textüberarbeitung bieten sich daher in der neunten Schulstufe bewährte Verfahren wie die *Textlupe* und *Schreibkonferenzen* an. Vor allem bei den individuell zu erarbeitenden Portfoliobeiträgen hat sich im Unterricht der Verfasserin gezeigt, dass das Annehmen von Peer-Feedback leichtfällt und gerne routinisiert wird, weil die Schüler/innen offenbar rasch einen Gewinn erkennen, wenn, wie von Böttcher und Wagner vorgeschlagen (vgl. Böttcher/Wagner 1993, S. 26), die Rückmeldung zum Text aus der Leserperspektive gespeist und in ermutigender Grundhaltung formuliert ist (»Das hat mir besonders gut gefallen«; »Hier fällt mir noch auf ...« usw.). Aufgrund der Heterogenität der Klassen geben natürlich auch schreibschwächere Schüler/innen schreibstärkeren Feedback, Jugendliche mit Deutsch als Erstsprache Zweitsprachenlernenden und umgekehrt. Das Konzept des *Scaffoldings*, das Lernen als sozialen Interaktionsprozess definiert und darauf abzielt, mittels kompetenter Unterstützung durch Lehrkräfte oder auch Peers den nächstliegenden Lernschritt zu vollziehen, bietet sich zur sprachlichen Unterstützung jener Schüler/innen an, die einen fremden Text in seiner Qualität zwar erfassen, diese aber noch nicht entsprechend verbalisieren können. Die Motivation, einem Mitschüler ein nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich gutes Feedback zu geben, ist hoch. Gleichzeitig gilt, dass der Effekt für das Sprachenlernen umso größer ist, »je intensiver die Lernenden ihre sprachlichen Äußerungen reflektieren und diskutieren« (Schmölzer-Eibinger 2012, S. 164).

Praktisch wurde das wie folgt im Deutschunterricht umgesetzt: Alle Schüler/innen haben von der Erstversion ihres Portfoliobeitrags Kopien angefertigt und diese an drei bis vier Mitschüler/innen ausgegeben. Die Beiträge waren zu Hause zu lesen, versehen mit dem Auftrag, Stärken des Textes herauszusuchen, Auffälligkeiten zu markieren und Tipps zu geben. Im Unterricht haben die Schüler/innen ihre Rückmeldungen paarweise zusammengetragen und verglichen, um dann gemeinsam ein schriftliches Feedback zu formulieren. Dieses wechselte – je nach vorhandener inhaltlicher Übereinstimmung – zwischen »Wir«- und »Ich«-Perspektive. Natur-

gemäß änderte sich auch die Zusammensetzung der Tandems, allenfalls Tridems. Die Feedbackrunden verfolgten damit über das didaktische Ziel der Peer-Rückmeldung als Basis für individuelle Textüberarbeitungen hinaus auch jenes des sprachlichen und problemlösenden Lernens durch kooperatives Schreiben, das »sowohl den Sprachlernprozeß als auch soziales Lernen günstig beeinflusst« (Faistauer 1997, S. 171). Durch die Hereinnahme dieser Schreibprozesse in den Unterricht verändert sich die Rolle der Lehrkraft, die bei Unsicherheiten von den Lernenden während des Schreibens um Hilfe gebeten wird und auch Zeit für die Beobachtung von verworfenen wie aufgegriffenen Formulierungsvorschlägen samt deren Überarbeitungen findet. Die Beobachtungen liefern auch Anhaltspunkte über konkreten Lernbedarf. Kontrollen und Korrekturen daheim vermindern sich gleichzeitig.

Die erhaltenen Peer-Feedbacks waren den Erst- und Zweitversionen der Portfoliobeiträge jeweils beizulegen, sodass die Deutschlehrerin einerseits die inhaltliche und sprachliche Qualität der Rückmeldungen einsehen und andererseits das Maß, in dem auf die Rückmeldungen eingegangen wurde, stets nachverfolgen konnte. Nicht alle Tipps der Peers waren von Güte, aber häufig konnten die Textbefundungen der Mitschüler/innen durch die Lehrkraft bekräftigt werden. Lehrerkommentare wie: »Ich sehe das genauso wie X ...« oder »Ich bin der Meinung von Y+Z, dass ...« erhöhten die Akzeptanz der Peer-Rückmeldungen und bestätigten auch die Feedbackgeber/innen in ihrer Beurteilungskompetenz.

Zwei Settings, in denen Feedback und Textrevisionen auf Syntax und Stilistik fokussierten, seien hier zudem angeführt: Die Bildung des Passivs sowie des Konjunktivs machen den wenigsten Schülerinnen und Schülern in der Oberstufe Schwierigkeiten. Allein über den adäquaten Einsatz wird selten beim Schreiben eigener Texte nachgedacht. Als Hausaufgabe hatten die Schüler/innen eine Anleitung über das Einlegen der SIM-Karte ihres Handys/Smartphones zu verfassen.<sup>5</sup> In Viererrunden wurden die jeweiligen Geräte vorgezeigt und die Anleitungen vorgelesen. Die Gruppe musste sich auf einen Text zur Weiterbearbeitung einigen und diesen dann hinsichtlich des Passivs analysieren sowie dessen Wirkung einschätzen (1. Unterstreicht die Passivsätze. 2. Überprüft, ob die Sätze korrekt gebildet sind und stellt sie, wenn nötig, richtig. 3. Diskutiert darüber, welche Aktivsätze durch Passivsätze ersetzt werden sollten (und umgekehrt), um die Anleitung so »userfreundlich« wie möglich zu machen. 4. Überarbeitet die Anleitung gemeinsam.). Die Gruppen haben die verschiedenen Erstversionen immer wieder verglichen, Teile aus der einen in den gewählten Text integriert, um schließlich zu erkennen, dass es dadurch auch immer wieder zu Brüchen in der Diktion bzw. im Stil kommt, was ein Reformulieren notwendig machte. Am Ende der Doppelstunde übergab jede Gruppe jeweils eine Niederschrift für die Rückmeldung an die Lehrkraft, womit sich die Gesamtzahl der Texte erheblich reduzierte. Die »eingesparte« Zeit konnte in das bewusste Formulieren fördernder Kommentare nach den bei Becker-Mrotzek/Böttcher (2006, S. 98) nachzulesenden Maximen zur Herstellung von

---

5 Vgl. dazu Übungen aus Längauer-Hohengaßner u. a. 2009–2013, Bd. I, S. 81 f.

förderlichen Kommentaren zu Schülerarbeiten investiert werden. Auf Basis des Lehrerkommentars haben die Gruppen ihre Texte noch einmal in halbstündiger Arbeit redigiert. Das Lesen der finalen Textversionen war eine schnelle, überwiegend befriedigende Angelegenheit für die Lehrkraft.

Analog wurde auch die Überarbeitung eines Berichts zum Besuch einer Buchausstellung inklusive Autoreninterview gestaltet. Im Fokus standen dabei einerseits die indirekten Redewiedergaben sowie die Frage nach passenden Bildüberschriften für die vor Ort für die Schulhomepage gemachten Fotos.

Um als Lehrer/in möglichst nicht in die Schülertexte einzugreifen, empfiehlt es sich, die Schüler/innen Hefte führen zu lassen, die jeweils nur auf der rechten Seite von ihnen beschrieben werden. Der Korrekturrand sowie die gesamte linke Seite stehen so für Lehrerkommentare zur Verfügung. Die Rückmeldungen der Peers können dazugelegt bzw. -geklebt werden. Auch Post-its sowie Kopien von Kommentaren finden dort Platz. Die Entwicklung von der einen zur nächsten Version lässt sich so problemlos verfolgen.

Eine interessante Beobachtung zu einem sozialen Aspekt dieser Arbeitsform sei hier noch angefügt: Wohl aufgrund der »Veröffentlichung« der Texterfassungen innerhalb der Überarbeitungsgruppe und der daran anschließenden Textbesprechungen und Textüberarbeitungen forderten die Schüler/innen immer häufiger säumige Peers auf, »gefälligt« auch die Hausübung zu machen.

## 5. Computerbasierte Überarbeitungsverfahren

Die Textversionslogistik wird für Lehrer/innen einfacher, sobald die Schüler/innen mit Textverarbeitungsprogrammen bzw. ganze Klassen mit Lernplattformen arbeiten. Auch die Arbeitshaltung der Schüler/innen verändert sich, denn das Löschen und Neuschreiben einer Version bleibt am Bildschirm ohne sichtbare Spuren. Es hat den Anschein, als ob das mündliche Probeformulieren dabei ab-, die Anzahl der schriftlichen Versionen während des Schreibens zunehmen würde. (Diese Hypothese müsste freilich empirisch überprüft werden.) Auch Aufträge zu Mehrfachüberarbeitungen stoßen möglicherweise deshalb auf geringen Widerstand seitens der Schülerschaft, weil bei der Arbeit am PC mit relativ geringem Aufwand beim Umformen bestimmter Textpassagen relativ große Effekte erzielt werden können, und diese Auswirkungen von den Lernenden selbst auch als Lernfortschritte registriert werden. Im Folgenden wird ein *Textformungsprozess* nachgezeichnet, in den unterschiedliche didaktische Konzepte eingegangen sind:

Die Verfasserin hat über Jahre hinweg als COOL<sup>6</sup>-Lehrerin an der HAK/HAS Hallein in wechselnden Teams gearbeitet. Schreibaufträge, die in thematischer Vernetzung zu anderen Fächern standen, haben die Schüler/innen immer wieder in Kooperation geplant, gemeinsam geschrieben und unter Einholung von Peer-

---

6 COOL (= Cooperatives Offenes Lernen) basiert in Österreich auf den Grundlagen des Daltonplans (USA). Nähere Infos unter: [www.cooltrainers.at](http://www.cooltrainers.at)

Feedback und der Unterstützung von Schreibberaterinnen und -beratern überarbeitet.

Am Beginn der fünften Klasse (13. Schulstufe) wurde in Biologie sowie in Ethik/Religion das Thema Präimplementationsdiagnostik behandelt. Die Schüler/innen sollten sich in das Thema so umfassend einlesen, dass sie auf Basis von Sachinformationen eine Stellungnahme zur ethischen Vertretbarkeit dieses Verfahrens abgeben konnten. Je zu zweit mussten sie drei Texte bearbeiten (ein vorgegebener Pflichttext aus dem Lehrbuch, ein Text von einer Auswahlliste der Biologielehrerin, ein selbst recherchierter Sachtext). Das bedeutete, dass die Texte zunächst zu exzerpieren und dann in einem neuen Text zusammenzufassen waren. Das Lesen der Texte erfolgte außerhalb des Unterrichts, die Exzerpte wurden paarweise im Unterricht erstellt. Mit den Exzerpten traf man sich im COOL-Unterricht mit dem jeweiligen »Austausch-Tandem«. Die beobachteten Tandems Sarah/Marina und Franz/Sebastian tauschten sich zunächst sehr ausführlich über die Inhalte der gelesenen Texte aus. Bei der Überlegung, wie sie ihren jeweiligen Text anlegen sollten, kamen sie schnell darin überein, eine Definition des Begriffes voranzustellen, um dann alle inhaltlichen Gemeinsamkeiten zu erfassen. Im nächsten Abschnitt sollte auf Unterschiede in den Sachtexten hingewiesen werden. Die Tandems übergaben einander zum vereinbarten Zeitpunkt ihre Erstversionen. Laut den Feedbacks war der eine Text zu detailreich, während beim zweiten Text angemerkt wurde, dass er über Sachinformationen hinaus bereits klar erkennbare Meinungen enthielte. Mit diesen Rückmeldungen machten sich die Tandems an die Überarbeitung der Texte, wobei die Mädchen dabei Peer-Schreibberatung, die Burschen jene der Deutschlehrerin in Anspruch nahmen. Beim wiederholten Treffen der Austausch-Tandems wurde kaum noch Grundsätzliches angemerkt. Es gab ein paar Verständnisfragen, darüber hinaus konzentrierte man sich vorwiegend auf stilistische und orthographische Unzulänglichkeiten. Die vorläufigen Endversionen wurden von der Biologielehrerin in Bezug auf die Inhalte kommentiert, von der Deutschlehrerin gab es Rückmeldung hinsichtlich Verständlichkeit (Adressatenorientierung), Textaufbau und Kohärenz. Die für die Diskussion im Ethik- bzw. Religionsunterricht vorbereiteten, individuellen Stellungnahmen fußten stark auf dem inhaltlich Erarbeiteten. Für die Formulierung der Argumente holte der Großteil der Schüler/innen von sich aus Feedback von anderen ein.

Einen Erfolg der besonderen Art erlebten diese Schüler/innen, als ihnen in der vierten Klasse eine in der zweiten Klasse abgefasste Stellungnahme (zu einem anderen Thema) zur Selbstbewertung vorgelegt wurde. Die einen waren stolz darauf, wie gut ihnen schon zwei Jahre zuvor dieser argumentative Text gelungen war, andere echauffierten sich über eigene Textschwächen und erkannten so, welche Fortschritte sie in der Zwischenzeit gemacht hatten.

## 6. Fazit

Die Vielschichtigkeit von Schreibprozessen muss noch stärker als bislang ins Bewusstsein der Lehrenden und Lernenden dringen. Der Schreibunterricht setzt mit

thematischer und schreibhaltungs- bzw. textsortenspezifischer Vorentlastung ein und umfasst Schreibplanung, Prätext- und Textformulierungen sowie Textrevisionen während und nach dem Verfassen des Textes. Schreibberatung und kompetente Rückmeldungen lösen Reflexions- und auch Diskussionsprozesse aus, die den Schreiblernprozess günstig beeinflussen und sicher nicht nur von den Lernenden der Sekundarstufe I insgesamt positiv aufgenommen werden (vgl. u. a. Fix 2000, S. 320). Kooperative, in die Unterrichtszeit integrierte Schreib- und Überarbeitungsphasen machen für die Lernenden den sozialen Aspekt des Schreibens erfahrbar. Die Fähigkeit, zunächst fremde, immer mehr aber auch eigene Texte hinsichtlich ihrer schreibaufgaben- und textsortenspezifischen Anforderungen zu redigieren, ist als Schlüsselkompetenz innerhalb des gesamten Schreibprozesses anzusehen, denn »die Formungen und Modellierungen des Textes beim Überarbeiten bieten den Lernenden die Möglichkeit, lernwirksame Erfahrungen mit Texten und Textformen zu machen« (Jantzen 2010, S. 143) und die Textprodukte merklich zu verbessern.

## Literatur

- ANSKEIT, NADINE (28.6.2013): Kommunikatives Schreiben in der Primarstufe. Dortmund: dieS-Tagung (unveröffentlicht).
- BAURMANN, JÜRGEN (2008): *Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2007): Planungs- und Überarbeitungskompetenz entwickeln. In: *ide. Informationen zur deutschdidaktik*, 31. Jg., H. 1 (»Kultur des Schreibens«), S. 25–35.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; BÖTTCHER, INGRID (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BEREITER, CARL; SCARDAMALIA, MARLENE (1987): *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- BÖTTCHER, INGRID; WAGNER, MONIKA (1993): Kreative Texte bearbeiten. In: *Praxis Deutsch*, H. 119, S. 24–27.
- FAISTAUER, RENATE (1997): *Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- FIX, MARTIN (2000): *Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung – empirische Untersuchungen in achten Klassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DERS. (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn u. a.: Schöningh-UTB.
- JANTZEN, CHRISTOPH (2010): Überarbeiten als Lernform – Überarbeiten als Textform. Empirisch begründete Konkretisierungen eines Konzepts. In: Pohl, Thorsten; Steinhoff, Torsten (Hg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke (= KöBeS, Bd. 7), S. 143–162.
- LÄNGAUER-HOHENGASSNER, HELGA; WEGER, INGRID; TANZER, GERARD; MOTAMEDI, ANDREA; PICHLER, HERBERT (2009–2012): *Sprachwelten. Deutsch. Gekonnt kommunizieren – interkulturelle Kompetenzen erwerben*. Bände I–IV/V. Wien: Manz.
- DIES. (2013): *Maturavorbereitung Deutsch. Prüfungsformat, Erläuterungen, kommentierte Musterklausuren und gezieltes Training. AHS/BHS/BRP*. Wien: Manz.
- POHL, THORSTEN; STEINHOFF, TORSTEN (2010): Textformen als Lernformen. In: Dies. (Hg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke (= KöBeS, Bd. 7), S. 5–26.
- SCHMÖLZER-EIBINGER, SABINE (2012): Interaktion und kooperatives Schreiben in mehrsprachigen Klassen. Ein didaktisches Modell zur Förderung von Textkompetenz. In: Michalak, Magdalena; Kuchenreuther, Michaela (Hg.): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 163–182.

Gerd Bräuer

# Mit authentischen Lernarrangements Schreib- und Lesekompetenz nachhaltig verzähnen<sup>1</sup>

## 1. Gebrauchswert von Aufgaben durch die Einbettung in Lernarrangements erhöhen

Die konsequente Umsetzung der mit diversen Schulreformen der vergangenen Jahre verbundenen Forderung nach kompetenzorientiertem Unterricht wird in Zukunft wohl immer stärker von allen an Bildung Beteiligten lautstark eingefordert werden. Am vehementesten wird diese Forderung wahrscheinlich von den Eltern unserer SchülerInnen vorgetragen werden, nämlich dann, wenn sie bemerken, dass traditionelle, an einem Lektüre- und Wissenskanon ausgerichtete Schulausbildung ihre Kinder beim Zugang zum Arbeitsmarkt zunehmend behindert. Dass Schule und realer Bildungsbedarf weit auseinanderklaffen, demonstrieren unsere SchülerInnen in einem Bereich sehr deutlich: Im Umgang mit den digitalen Medien lernen diese längst kompetenzorientiert, bedingt durch einen individuell erlebten Handlungsdruck, der sich durch die sich ständig verändernde digitale Landschaft (z. B. neue mobile Geräte und Anwendungsprogramme) ergibt.

---

GERD BRÄUER ist Leiter von Ausbildung, Forschung und Entwicklung am Schreibzentrum der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Er begleitet Schulen, Hochschulen, Firmen und Organisationen bei der Optimierung von innerbetrieblichen Schreibkulturen und bietet die Weiterbildungszertifikate »Schreibberatung« und »Literacy Management« im blended learning-Format an (<http://international-literacy-management.org>). E-Mail: [braeuer@ph-freiburg.de](mailto:braeuer@ph-freiburg.de)

1 Der Beitrag ist eine überarbeitete und gekürzte Version der Online-Publikation des Autors für das BMUKK (2012). Mit freundlicher Genehmigung des Verlags. Online: [https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp\\_braeuer\\_lernarrangements\\_2012-02-23.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_braeuer_lernarrangements_2012-02-23.pdf) [Zugriff: 18.11.2013].



Angesichts der Erfordernisse für Unterrichts-, Schul- und Personalentwicklung und nicht zuletzt für die Lehrerausbildung wäre es meines Erachtens allerdings wenig erfolgversprechend, auf eine »neue Schule« zu hoffen oder zu versuchen, diese durch weitere Reformen top-down zu erzwingen. Was ich in diesem Beitrag als Brückenschlag zwischen Schule und realer Lebenswelt vorschlagen möchte, sind Aufgaben, die beides vereinen: institutionell *und* individuell konstruierten Gebrauchswert.

Der Gebrauchswert einer Aufgabe drückt sich grundsätzlich im Gebraucht-Werden der Ergebnisse einer Aufgabenbearbeitung aus (Bräuer/Schindler 2011, S. 12). Dieses Gebraucht-Werden existiert im Idealfall auf zwei Ebene: der institutionellen (z. B. im Zusammenhang mit dem Erfüllen eines curricular erforderlichen Leistungsnachweises: zum Beispiel das Schreiben einer Lektürezusammenfassung) und der persönlichen Ebene, die über die Anerkennung der institutionellen Anforderung (»Ich brauche diesen Leistungsnachweis für meine Deutschnote.«) hinausgeht und weiterführende individuelle Bedürfnisse erfüllen hilft (»Ich werde diese Lektürezusammenfassung als Arbeitsgrundlage für mein Referat verwenden.«/»Ich möchte meine MitschülerInnen über diese spannende Lektüre informieren.«).

Die Erfahrungen im Praxisfeld der Freiburger Schreibberatung, in dem ich tätig bin, lassen vermuten, dass in der Fähigkeit der SchülerInnen, den Gebrauchswert einer Aufgabe individuell zu prägen – also aus der Aufgabe einen »persönlich bedeutsamen Auftrag« zu machen (vgl. Baurmann 2002, S. 53) – eine Grundvoraussetzung dafür liegt, das in der Schule Gelernte dann auch erfolgreich im Rahmen neuer bzw. veränderter Bedingungen in einer höheren Klassenstufe, im Studium oder im Berufsleben anzuwenden bzw. zu adaptieren. An der Ausprägung dieser Fähigkeit – in der Neurobiologie spricht man vom positiv besetzten, subjektiven Bewerten des Lernstoffes als Voraussetzung für Lernerfolg (vgl. u. a. Gebauer/Hüther 2004) – gemeinsam mit den SchülerInnen zu arbeiten, darin sehe ich einen der wichtigsten Beiträge der Schule für die Vorbereitung auf Studium und Beruf.

Aufgabenbeschreibungen, die eine über den schulischen Leistungsnachweis hinausreichende Verwendung erkennen lassen, regen persönliche In-Besitznahme an, weil sie von der Wertschätzung eines persönlichen Gebrauchswertes durch die Lehrperson ausgehen: Die Verhaltensforschung (u. a. Rafferty/Griffin 2006) spricht von »supportive leadership« und die Lernforschung (Perkins/Salomon 1989) von »mental grippers«, mentale Greifwerkzeuge, um das bereits Gelernte sukzessiv verallgemeinern und auf neue Zusammenhänge anwenden zu können. Daraus entsteht für mich *Nachhaltigkeit* als Qualität von Unterricht und Schule.

Einen in dieselbe Richtung wirkenden Effekt sehe ich ebenfalls von der Lehr-Lernkultur einer ganzen Institution (z. B. Schule) ausgehen, in deren Kontext eine Aufgabe auf bestimmte Weise geprägt wird. In einer Ausbildungsumgebung, die mich als Lernende/n wertschätzt, weil sie mir Gelegenheit gibt, das im Zusammenhang mit einer Aufgabe Gelernte sinnvoll anzuwenden und meine Stärken zu präsentieren, fällt es mir leicht, auch für neu gestellte Aufgaben einen individuellen Gebrauchswert zu sehen bzw. individuell zu konstruieren.

Im Folgenden möchte ich mich dieser speziellen methodischen und didaktischen Formung von Aufgaben als Teil von Aufgabenarrangements widmen, die institutionell (z. B. Prüfungsvorbereitung) und individuell konstruierten Gebrauchswert (z. B. sich auf die Anforderung eines digitalisierten Alltags vorbereiten) schaffen helfen können.

## 2. Analyse von Leistungsaufgaben als Grundlage für authentische Lernarrangements

Ich gehe davon aus, dass es *die* perfekte Leistungsaufgabe nicht gibt, da eine echte Situierung vor allem der in einer Prüfung anstehenden Aufgaben aus verschiedenen Gründen nicht gelingen kann, schon gar nicht bei einer zentral organisierten Prüfung wie der des Deutschabiturs. Deshalb muss ein Teil der Vorbereitung auf Überprüfungssituationen zwangsläufig darin bestehen zu lernen, Aufgaben kritisch zu lesen, Unklarheiten im Aufgabentext zu erkennen und damit adäquat umgehen zu können. Diese Strategie unterscheidet sich also deutlich vom so genannten *teaching to the test* und sollte vor allem als Vorbereitung auf das Leben nach der Prüfungsteilnahme verstanden werden.

In der unten genannten Liste referiere ich einige nötige Teilaufgaben, die wir in der Freiburger Schreibberatung im Zusammenhang mit der Begleitung von AbiturierInnen örtlicher Schulen in der Prüfungsvorbereitung gesammelt haben. Später werde ich dann Aufgaben zu den hier genannten Zwischenschritten vorschlagen:

- das Aufgabenblatt lesen und verstehen
- die im Aufgabenblatt beschriebene Gesamtsituation nachvollziehen
- sich in die Rolle des schreibenden Subjekts begeben
- sich in die vorhandene kommunikative Situation hineinversetzen
- sich in die Position der angezielten AdressatInnen begeben
- eventuell vorliegende Begleittexte lesen und verstehen
- die wichtigsten Informationen der Begleittexte zusammenfassen
- themenrelevante Textbausteine in den Begleittexten identifizieren und markieren
- diese Textbausteine aus der Begleitliteratur quasi-akademisch (aus einer neutralen Betrachterposition heraus) erörtern
- sich zum vorliegenden Thema einen persönlichen, subjektiven Bezug schaffen
- zum vorhandenen Problem Stellung nehmen und diese Position begründen
- den Zieltext entwerfen
- den Textentwurf so überarbeiten, dass er im vorgegebenen Umfang liegt
- den Text nach sprachlich-formalen Kriterien korrigieren.

Auch wenn diese umfangreiche Liste von Teilaufgaben natürlich nicht auf alle Leistungsaufgaben zutrifft, so muss damit gerechnet werden, dass es sich um sehr komplexe Aufgaben handelt, die eine hohe Herausforderung an die Schüler/innen darstellen und dies nicht nur an die Schreibkompetenz, sondern ebenso an die Lesekompetenz. Diese Liste ist ein eindrucksvolles Beispiel für das Hineinragen des

Lesens in das Schreiben, wie es Ulf Abraham im *ide*-Heft zum Thema »Schreiben in der Sekundarstufe II«, beschreibt und in Abbildung 1 (2010, S. 12) auf anschauliche Weise grafisch darstellt.

Diese Verzahnung sollte den Schülerinnen und Schülern lange vor der Prüfungsvorbereitung explizit bewusst gemacht werden, sodass verzahntes Lese-Schreibhandeln im Umgang mit Leistungsaufgaben vielfach erlebt und dann in der Prüfung bereits als Routine abgerufen werden kann. Für die erste Teilanforderung meiner oben genannte Liste könnte die Aufgabe für die Prüfungsvorbereitung zum Beispiel wie folgt ergänzt werden:

Nachdem Sie sich für ein Prüfungsthema entschieden haben, lesen Sie die Arbeitsanleitung für dieses Thema. Markieren Sie die Informationen, die Sie beim ersten Lesen nicht umfassend verstanden haben. Versuchen Sie auf einem extra Blatt, sich auf diese Fragen schriftlich eine Antwort zu geben. Denken Sie daran, dass das genaue Verstehen der Aufgaben die wichtigste Grundlage für Ihre weitere Arbeit darstellt.

Dieses explizite Benennen der einzelnen Arbeitsschritte hat den Vorteil, dass auf diese Weise bei den SchülerInnen Wiedererkennungseffekte ausgelöst werden, durch die der Transfer des formell und informell Gelernten für die Prüfungssituation unterstützt wird. Gerade bei weniger erfahrenen Lernenden kommt es vor allem bei extremen Wechseln des psychischen und physischen Handlungsraumes (z. B. Unterricht im Klassenzimmer vs. Prüfungstag in der Aula) zu Transferstaus, die dazu führen können, dass das vorhandene Leistungspotenzial der Schüler/innen im Moment der Prüfung nicht abgerufen werden kann. Ich möchte also bereits an dieser Stelle empfehlen, das Durchleuchten und Zerlegen von Prüfungsaufgaben in Teilhandlungsschritte zum Gegenstand der Prüfungsvorbereitung zu machen und an dieser Stelle gleichzeitig individuelle, vom Lerner-/Schreibertyp geprägte Unterschiede im strategischen Umgang mit dem Aufgabenarrangement ins Kalkül zu ziehen.

Einige Anmerkungen aus schreibdidaktischer und lerntheoretischer Sicht zu einzelnen Teilaufgaben aus der oben genannten Liste:

a) *Sich in die Rolle eines in der Prüfungsaufgabe vorgegebenen schreibenden Subjekts begeben bzw. sich in die vorgegebene kommunikative Situation hineinversetzen (z. B. »Schreiben Sie aus der Sicht eines Mitschülers ...«):*

Die Schreibforschung (u. a. Kellogg/Olive/Piolat 2007) vermutet, dass der Aufbau einer konkreten Adressatenvorstellung die größte Herausforderung in der gesamten Textproduktion darstellt. Man geht davon aus, dass erst Erwachsene über genügend entwicklungsbedingte Kapazität des so genannten kognitiven Arbeitsspeichers verfügen, dass sie sich die Erwartungen der angezielten LeserInnen eines Textes umfassend vorstellen können. Wenn nun diese Art der mentalen Anforderung in der oben genannten Prüfungsaufgabe verdoppelt wird, indem ebenso die Vorstellung des schreibenden Subjekts antizipiert werden soll, so muss zwangsläufig mit einer mentalen Überforderung gerechnet werden. Eine Möglichkeit der Prüfungsvorbereitung besteht, wie auch bei der Erarbeitung von Adressatenvorstellungen, darin, durch das Schreiben von Steckbriefen bzw.

persönlichen Profilen, die oft pauschalen Erwartungen von Prüfungsaufgaben zu konkretisieren.

Da in schriftlichen Leistungsaufgaben oft nicht genau angegeben wird, wer wann was zu wem, verbunden mit welcher Intention, sagen soll, müssen diese Bausteine für die mentale Vorstellung des angezielten Wirkungsraumes eines Textes in der Prüfungsvorbereitung imitiert und geübt werden.

b) *Der Leistungsaufgabe beigelegte Begleittexte lesen und verstehen:*

Für komplexe Leistungsaufgaben ist es durchaus typisch, dass sie Brüche im antizipierten Handlungsvollzug der zu überprüfenden Schüler/innen aufweisen. Das passiert nicht zuletzt deswegen, weil unterschiedliche Lernertypen die in einer Leistungsaufgabe implizierten Handlungsverläufe unterschiedlich erleben. Besonders schwierig wird es für die Schüler/innen, wenn durch die vorliegende Aufgabe ein Handlungszusammenhang aufgebaut und das Einfühlen in das erwartete Schreibhandeln angeregt, aber dann doch erst noch ein Zwischenschritt eingeschoben wird, der den abrupten Wechsel zum Lesen und das Eintauchen in einen fremden Diskurs erfordert (z. B.: »Schreiben Sie eine Argumentation für bzw. gegen das Rauchverbot, aber lesen Sie vorher den beiliegenden Presstext.«). Da junge Lernende, vor allem in der Prüfungssituation, nur über gering reflektierte Selbststeuerung verfügen, sollte auch hierfür im Unterricht gezielt Routine durch Üben derartiger Handlungswechsel aufgebaut werden. Die gewonnene Routine kann beim Handeln unter Druck unreflektiert abgerufen werden.

c) *Zusammenfassen, Erörtern, Begründen:*

Oft wird in komplexen Leistungsaufgaben das Einsetzen von unterschiedlichen rhetorischen Mitteln abverlangt. Dieser schnelle Wechsel ist eine komplexe Anforderung, die durch zusätzliche handlungsführende Hinweise im Aufgabentext für die Prüfungsvorbereitung entlastet werden sollte. Aus der Leistungsaufgabe wird auf diese Weise eine Lernaufgabe. Zum Beispiel:

Fassen Sie die wichtigsten Informationen des beigelegten Presstextes in einigen Sätzen zusammen. Lesen Sie danach den Presstext noch einmal und zwar diesmal nur mit Blick auf die folgende Frage: Welche Pro-/Kontra-Argumente werden im Text zum Thema Rauchverbot genannt? Markieren Sie diese Informationen im Text und erörtern Sie diese kurz schriftlich: Wie interpretieren Sie die markierten Informationen? Welche Position nehmen Sie persönlich zum Thema Rauchverbot ein? Begründen Sie Ihre Meinung, zum Beispiel, indem Sie bestimmte Aussagen aus der Lektüre aufgreifen und paraphrasieren.

### 3. Optimierung des individuellen Literacy Managements als nachhaltig wirkende Vorbereitung auf Leistungsüberprüfung

Die literale Biografie, das aktuelle Schreib- und Lesehandeln und die persönliche Lernumgebung bilden die Eckpfeiler eines komplexen Kompetenzbereiches, den ich *Literacy Management* nenne und wie folgt definiere: Literacy Management beschreibt die Instrumente, Methoden und Strategien, mit denen einzelne Menschen bzw. Institutionen den Umgang mit (sprachlichen) Informationen organisieren, um in schriftlicher Form zu kommunizieren und sich aktiv an Diskursen zu

beteiligen (vgl. Bräuer/Schindler 2011, S. 292). Literacy Management geschieht auf der Grundlage von Informationsmanagement (Umgang mit Informationen) und ist Teil von Wissensmanagement, das den Umgang mit Lernprozessen und Erkenntnissen beschreibt. Literacy Management bezeichnet das Aufspüren (Recherche), In-Besitz-Nehmen (Auswerten, Verstehen, Verwalten), Zustande-Kommen (Produktion) und Mitteilen (Distribution) von Texten und die Steuerung des Zusammenspiels der soeben aufgelisteten Handlungsbereiche. Im Zentrum von Literacy Management steht der *kommunikative Aspekt* im Umgang mit der Information auf dem Weg zu einem neuen Text, egal ob es sich dabei um den Austausch mit dem persönlichen Informationssystem handelt (z. B. im *cloud computing*), mit Peers oder einer Institution. Der Erfolg von individuellem Literacy Management ist am Grad der Verfügbarkeit und Kommunizierbarkeit der für eine bestimmte Textproduktion benötigten Informationen ablesbar. Das Literacy Management einer Institution (z. B. einer Schule) ist gleichzeitig Ausdruck der bestehenden Schreib- und Lesekultur(en). Literacy Management beschreibt, analysiert und optimiert diese literalen Kulturen von Institutionen, u. a. mit dem Ziel der nachhaltigen Entwicklung und Förderung von Schreibenden und Lesenden innerhalb einer Schule.

Im Folgenden werde ich die drei Eckpfeiler des Literacy Managements kurz vorstellen, mit deren Hilfe nicht nur Prüfungsvorbereitung betrieben werden kann, sondern vor allem die längerfristige Entwicklung von Kompetenzen für Schule, Studium und Berufsausbildung. Dabei möchte ich an den Hinweis aus der neurobiologischen Forschung (u. a. Gebauer/Hüther 2004) erinnern, dass Lernprozesse sich offensichtlich am besten entfalten, wenn die Lernenden eine echte Gestaltungschance für ihr Lernen erhalten. Wenn SchülerInnen also lernen, ihren eigenen Schreibertyp als Ausdruck eines bestimmten Lernertyps – und damit Stärken und Schwächen – zu erkennen, dann werden sie, unter Umständen bewusster als bisher, ihre individuelle Lernumgebung wahrnehmen und diese nicht zuletzt auch auf ein Handeln unter Druck – zum Beispiel in Prüfungssituationen – ausrichten können. Da diese Standortbestimmung kein einmaliger Akt ist, sondern längerfristiges Lernen in sich ständig verändernden Lernumständen und -kontexten bedeutet, gilt es, mithilfe reflexiver Praxis – verstanden als Navigator für nachhaltiges Lernen – Überblick zu wahren und aktuell praktiziertes Literacy Management im Spannungsfeld vergangener und zukünftiger (antizipierter) Handlungen zu deuten. Im Folgenden skizziere ich einige Aufgabenarrangements, ohne jedoch konkrete Aufgabenbeschreibungen zu präsentieren, da diese meines Erachtens nur am jeweiligen Ort des Lernens erstellt werden können.

### **Aufgabenarrangement (1): Schreibertypen – Lernertypen bestimmen**

Der Begriff des Schreibertyps ist ein theoretisches Konstrukt zur Kategorisierung individuellen Schreibhandelns. Es besteht hier die Absicht, die Haupttendenz im Schreibhandeln zu erkennen und dadurch die strategischen Vor- und Nachteile in der individuellen Textproduktion als Grundlage für Schreiberberatung oder -coaching zu erfassen. Die Ermittlung, ob jemand mit seinem Schreibhandeln zum

Strukturschaffer bzw. -folger tendiert, kann u. a. durch das Schreibspiel »Ich bin der Schreibtisch von (eigener Name)« erfolgen, indem aus der Perspektive des Schreibtisches (oder eines anderen Bezugspunktes aus dem persönlichen Arbeitsumfeld) von einer kürzlich absolvierten Textproduktion berichtet wird. In einem zweiten Arbeitsschritt werden im Text die wesentlichen Phasen des Schreibprozesses identifiziert, um zu erkennen, zu welchem Schreibertyp eine Person tendenziell zugeordnet werden kann.

Als *Strukturschaffer* können Schreibende bezeichnet werden, deren Schreibhandeln darauf ausgerichtet ist, so schnell wie möglich Text zu produzieren, und bei denen die Textstruktur sich sukzessive während des Schreibens herauskristallisiert. Dieser Schreibertyp neigt dazu, schon frühzeitig im Arbeitsprozess drauflos zu schreiben, viel Text zu produzieren, um damit die angeeigneten Informationen zu verarbeiten. Dieser Arbeitsprozess wirkt sehr flexibel und inspirierend, aber es besteht auch die Gefahr, sich im Prozess der sich nur langsam herauskristallisierenden Struktur zu verlieren, zu viele Ideen und Materialien anzuhäufen und schließlich den Überblick zu verlieren. Ein Prüfkriterium zur Ermittlung dieses Schreibertyps: Strukturschaffer/innen verfassen die Einleitung oder die Überschrift oft erst nach der Fertigstellung des Haupttextes (vgl. Bräuer/Schindler 2011, S. 18 f.).

Als *Strukturfolger* können Schreibende bezeichnet werden, deren Schreibhandeln darauf ausgerichtet ist, so früh wie möglich im Arbeitsprozess eine Textstruktur (z. B. in Form einer Gliederung) anzulegen und dieser im weiteren Verlauf der Textproduktion zu folgen. Dieser Schreibertyp ist tendenziell auf planvolles, kontrolliertes Handeln bedacht. Er übernimmt gern Ideen und Textstrukturen aus der Lektüre bzw. entwickelt Strukturadaptionen durch Cluster, Mindmap oder Inhaltsverzeichnis, nicht zuletzt, um damit die ermittelten Informationen zuzuordnen. Anhand der früh im Arbeitsprozess etablierten Struktur wirkt das Handeln dieses Schreibertyps organisiert und effizient. Die früh fixierten strukturellen Vorstellungen können jedoch auch den Blick auf den Gegenstand der Arbeit einengen und die Entwicklung von Ideen im weiteren Verlauf der Textproduktion behindern bzw. grundsätzlich verhindern. Ein Prüfkriterium zur Ermittlung dieses Schreibertyps: Strukturfolger/innen sind in der Lage, Einleitung und/oder Schluss eines Textes, auch dessen Titel, noch vor dem Erstentwurf des Haupttextes zu verfassen (vgl. ebd.).

Auf der Basis der im Schreibzentrum der PH Freiburg gesammelten Erfahrungen in der schulischen und studentischen Schreibberatung können zwischen den oben genannten Schreibertypen und den Lernertypen nach Kolb (1984) folgende Zuordnungen angenommen werden (Opdenacker u. a. 2009, S. 59, übersetzt aus dem Englischen G. B.):

	Schreibertyp Strukturschaffer	Schreibertyp Strukturfolger
<b>Lernertyp</b>	<i>Akkomodierer:</i> Erfahren, Experimentieren	<i>Assimilierer:</i> Abstrahieren, Reflektieren
<b>Lernertyp</b>	<i>Divergierer:</i> Erfahren, Reflektieren	<i>Konvergierer:</i> Abstrahieren, Experimentieren

In der Workshop-Praxis des Freiburger Schreibzentrums wurden die folgenden schreibertypenspezifischen Beobachtungen im Umgang mit Fachbegriffen (z. B. beim Schreiben eines Glossars) gesammelt: *Strukturschaffend Schreibende* scheinen es vorzuziehen, sich einem bestimmten Begriff über die Beispiel- und Erklärungsebene zu nähern. Dabei sind ihre Erklärungstexte tendenziell Selbsterklärungstexte, in denen Vorkenntnisse und Lektüreekenntnisse individuell gedeutet werden. *Strukturfolgend Schreibende* scheinen es vorzuziehen, sich einem bestimmten Begriff über die Definitions- und Erklärungsebene zu nähern. Dabei sind die Erklärungstexte tendenziell eine Zusammenfassung der in der Lektüre kennen gelernten Argumentationsstrukturen, in die die eigenen Vorstellungen, soweit vorhanden, eingebunden werden.

### **Aufgabenarrangement (2): Die eigene Lernumgebung analysieren**

Die Schüler/innen sollen sich die Situation eines Schüleraustauschs vorstellen, bei dem der Platz im Schul- und Familienalltag (ihr Schreibtisch zu Hause, ihr Laptop, die Bücher und Materialien), also alles getauscht wird, was sie zur erfolgreichen Prüfungsvorbereitung zu benötigen meinen. Die Schüler/innen werden beauftragt, dem Gast eine möglichst genaue Beschreibung ihrer Lernumgebung und einen Arbeitsplan für ihre Prüfungsvorbereitung zu hinterlassen. Die Darstellung ihres individuellen Literacy Managements – wie sie mit den für die Prüfungsvorbereitung nötigen Informationen umgehen – kann durch ein Flussdiagramm unterstützt werden, um die verschiedenen Prozeduren im Umgang mit Informationen aus digitalen Medien und Printquellen, dem mündlichen Austausch mit Peers und den Lehrpersonen (etc.) grafisch zu verdeutlichen.

Ein bis zwei ausgewählte Arbeitsmittel oder -methoden (z. B. papierbasierter Zettelkasten oder digitales Mindmap) sollten in ihrer Funktionalität und Wirksamkeit detailliert vorgestellt werden.

Ein weiterer Baustein dieses Aufgabenarrangements wäre eine kritische Selbsteinschätzung der Stärken und Schwächen der eigenen Lernumgebung und Vorschläge, wie der Austauschpartner/die -partnerin mit zu erwartenden Schwierigkeiten umgehen könnte.

Der Austausch der Arbeitsergebnisse könnte mit einer Mitschülerin/einem Mitschüler in der Rolle des fiktiven Austausch-Schülers/der -Schülerin vorgenommen werden. In dem Szenario könnten auch Verständnisfragen und Fremdeinschätzungen zur Effizienz der individuellen Lernsysteme ausgetauscht werden.

### **Aufgabenarrangement (3): Die eigene Prüfungsvorbereitung im ePortfolio reflektieren**

Mit einem so genannten Lernportfolio soll die eigene Prüfungsvorbereitung über einen vorab vereinbarten Zeitraum hinweg dokumentiert und reflektiert werden. Ganz im Sinne dieser Form der Portfolioarbeit (vgl. Häcker 2006) wird das Lernportfolio als Monitor zur Steuerung der eigenen Prüfungsvorbereitung genutzt. Das

Portfolio verbleibt im Besitz der Schüler/innen und wird nicht bewertet. Somit werden die laut Hascher (2011, S. 2) im schulischen Alltag anscheinend oft vorhandenen diffusen Lern-Leistungs-Situationen vermieden. Das Lernportfolio kann jedoch jederzeit als Ganzes oder in Teilen zwecks Feedback den Peers oder der Lehrperson vorgelegt werden. Bei Bedarf können Meilensteine für ein bis zwei obligatorische Rückmeldungen zwischen der Lehrperson und den Lernenden festgelegt werden. Im Sinne der Schaffung eines speziellen Gebrauchswertes für das Portfolio wäre es konsequent, wenn die Prüfungsrichtlinien die Verwendung des eigenen Portfolios während der Prüfung zulassen würden.

Für das Lernportfolio werden eingangs Ziele formuliert, die die wesentlichen Anforderungen der angezielten Prüfung abbilden (z. B. Textsortenwissen). Hinzu kommt eine persönliche Zielsetzung zur angestrebten Qualität der zu erbringenden Prüfungsleistung. Dafür könnten das Stärken-Schwächen-Profil und die damit zusammenhängenden Ressourcen und Grenzen des vorhandenen Lerner-/Schreibertyps und der analysierten persönlichen Lernumgebung genutzt werden. Im Dossier des Portfolios werden sukzessive Belegstücke für die Auseinandersetzung mit den festgelegten Prüfungsschwerpunkten gesammelt und es wird die jeweils erreichte Qualität eingeschätzt. Zu jeder kritischen Einschätzung gehören Überlegungen, wie das Lernhandeln (z. B. spezielle Aspekte des individuellen Literacy Managements) optimiert werden könnten. Idealerweise sollte dieses Lernportfolio digital angelegt werden, da es erfahrungsgemäß in dieser Form die Lernenden motiviert, das Portfolio auch über den Zeitpunkt der Prüfung hinaus (z.B. in der Studieneingangsphase) weiterzuführen. Natürlich braucht es auch dafür wieder einen konkreten Impuls von der Schule bzw. den Lehrpersonen.

#### 4. Resümee

Natürlich ist der Einfluss von Aufgabenarrangements erst einmal auf die Lernkultur in dem Unterricht beschränkt, in dem diese Aufgaben zum Einsatz kommen. Gelingt es jedoch, die Unterrichtsentwicklung mit den Gegebenheiten und Zielen der Schulentwicklung zu verbinden, so kann die Wirkung von Aufgabenarrangements auf ein nachhaltiges Lernen der Schüler/innen wesentlich verstärkt werden. Abschließend liste ich einige Aspekte der Schulentwicklung auf, die ich als grundlegend für eine solche Potenzierung von authentischen Aufgabenarrangements halte:

1. In der wachsenden Komplexität einer Wissensgesellschaft werden eigenverantwortliches Lernen und reflexive Praxis zu zentralen Aspekten einer erfolgreichen Lebensgestaltung. Grundlage dafür ist der Glaube an die eigenen Fähigkeiten und an das eigene bzw. zusätzlich zur Verfügung stehende Potenzial für die systematische Entwicklung dieser Kompetenzen. Dieser Glaube an die eigenen Möglichkeiten und die der unmittelbaren Lerngemeinschaft wird durch die Lernkultur der Schule auf vielfältige Weise immer wieder gestärkt.
2. Das Lernen ist in der Schule auf verschiedenen, individuell gestaltbaren Wegen möglich. Es ist in seiner Organisation nicht auf Endpunkte (Prüfung) fixiert, son-



dern es inszeniert und zelebriert Übergänge als Zäsuren in einem lebenslangen Arbeitsprozess.

3. Für die Gestaltung ihrer individuellen Lernwege brauchen die Schüler/innen Landkarten mit den wichtigsten Standards und Kompetenzen der Schule als Orientierungshilfe. Diese Standards und Kompetenzen stecken den Erwartungshorizont der Bildungseinrichtung ab und bilden den Bezugspunkt für die Motivation der Schüler/innen und Selbst- bzw. Fremdevaluation.
4. Im Schulhaus und -alltag werden Lernräume und Zeitfenster geschaffen, durch die Begegnungen zwischen den SchülerInnen über den Rahmen traditioneller Unterrichtsfächer und Klassenstufen angeregt, kooperatives Arbeiten organisiert und individuelle Förderung durch Peers und Coaches ermöglicht werden.
5. Durch die kontinuierliche Dokumentation und Reflexion der Arbeitsprozesse und -ergebnisse in elektronischen Portfolios entstehen Stärken-Schwächen-Profile als Grundlage für ein sich schärfendes Wahrnehmen und das konstruktive Präsentieren individueller Entwicklungsschritte.
6. Die systematische Ausprägung eines persönlichen Lernhandelns und einer adäquaten Lernumgebung (Informations- und Wissensmanagement, Literacy Management) ist entscheidend für erfolgreiches Vorankommen auf den eigenen Lernwegen. Dafür kommen verschiedene Portfolio-Formen zur Reflexion von Lernprozessen und -ergebnissen zum Einsatz. Diese Einblicke in die Lernpraxis sind gleichzeitig die Basis für eine kritische (Selbst-)Evaluation der Schule und die fortlaufende Revision vorhandener Standards und Bewertungskriterien.

## Literatur

- ABRAHAM, ULF (2010): Kompetenzorientierung beim Schreiben – Bildungsstandards in der Oberstufe. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 34, H. 4 (»Schreiben in der Sekundarstufe II«), S. 8–18.
- BAURMANN, JÜRGEN (2002): *Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen: Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- BRÄUER, GERD; SCHINDLER, KIRSTEN (2011): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- GEBAUER, KARL; HÜTHER, GERALD (2004): *Kinder brauchen Vertrauen*. Düsseldorf: Patmos.
- HÄCKER, THOMAS (2006): Vielfalt der Portfoliobegriffe. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Friedrich, S. 33–39.
- HASCHER, TINA (2011): Lernen dokumentieren und verstehen. In BIFIE. <https://www.bifie.at/srdp> [Zugriff: 5.1.2012].
- KELLOGG, RONALD T.; OLIVE, THIERRY; PIOLAT, ANNIE (2007): Verbal, visual, and spatial working memory in written language production. In: *Acta Psychologica* 124. S. 382–397.
- KOLB, DAVID A. (1984): *Experiential Learning experience as a source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- OPDENACKER, LIESBETH; STRASSEN, INGRID; VAES, SARAH; VAN WAES, LUUK; JACOBS GEERT (Hg., 2009): *QuADEM – Manual for the Assessment of Digital Educational Material*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- PERKINS, D. N.; SALOMON, GAVRIEL (1989): Teaching for Transfer. In: *Educational Leadership* 46 (1), S. 22–32.
- RAFFERTY, ALANNAH E., GRIFFIN, MARK A. (2006): Perceptions of organizational change: A stress and coping perspective. In: *Journal of Applied Psychology*, 91, S. 1154–1162.

Erich Perschon

## »Schreiben Sie dazu eine Reflexion!« Reflexion als Textsorte – Erfahrungen und Beispiele aus einem Hochschullehrgang

Der Boom schriftlicher Leistungsvorlagen durch Portfolios, Lern- und Lehrjournale (vgl. Bräuer 1998, S. 130 f.), die »den Lernenden zum Experten für seinen eigenen Lernprozess [...] machen« (Wiedenhorn 2006, S. 12), oder andere schriftliche lernbiografische Aufzeichnungen und Auseinandersetzungen hat das reflexive Schreiben nicht nur als studiennotwendige Schreibhaltung etabliert, sondern auch eine »Textsorte« hervorgebracht, die in diesem Zusammenhang im Folgenden einfach als »Reflexion« bezeichnet werden soll.

»Reflexionen«, hier immer als schriftliches Format gemeint, haben gerade in pädagogischen und sozialberuflichen Aus- und Weiterbildungen schon lange Tradition, zum Beispiel besonders im Rahmen der so genannten »Schulpraktischen Studien« im Rahmen der LehrerInnenausbildung an Pädagogischen Hochschulen, in denen Dokumentationen zu gehaltenen Unterrichtseinheiten, zu Hospitationen, zu Beratungsgesprächen u.v.m. verlangt werden. Auch in Hochschullehrgängen stellt Portfolioarbeit zunehmend eine Form der Leistungsvorlage für den Abschluss von Lehrveranstaltungen bzw. Modulen dar. Innerhalb dieser Leistungsnachweise spielt die Kurzform »Reflexion« eine wichtige Rolle, vor allem auch deshalb, weil diese neben der dokumentarischen Tätigkeit und der Sammlung von LV-Materialien und Produkten von Arbeitsaufträgen am deutlichsten die eigenständige aktive Auseinandersetzung mit (ausgewählten) Lerninhalten der jeweiligen Lehrveran-

staltung (LV-Portfolio), des Moduls (Modul-Portfolio), des Semesterangebots innerhalb eines Lehrgangs (Semester-Portfolio) bzw. des gesamten Lehrgangs (Lehrgangsportfolio) zum Ausdruck bringt und daher auch für die Beurteilung eine große Gewichtung erfährt.

Ausgehend von der an der epistemischen Funktion des Schreibens ausgerichteten Schreibforschung »mit dem Ziel des Artikulierens und Entwickelns eines Gedankens« (Bräuer 2000, S. 25) bekommt die Textsorte »Reflexion« in diesem Lehrgangskontext eine doppelte Aufgabe. Sie dient neben der Förderung von inhaltlichen Kompetenzen auch der Beurteilung, wird durch Feedback weiterentwickelt und wird zum Leistungsnachweis, hat also einen Leser/eine Leserin, der/die den Text verstehen, das darin Gesagte nachvollziehen können soll. Die »Reflexion« als Textsorte verliert hier zunächst ihre Unmittelbarkeit in der Auseinandersetzung mit eigenen Lernprozessen, bei der »Spuren des eigenen Lernens für sich selbst festzuhalten« (Meissner 2006, S. 245) sind, und muss sich im adressatenbezogenen Schreibprozess noch mehr an Sachlichkeit und Objektivität im Hinblick auf Verständlichkeit und Fremdverstehen durch einen uninformierten Lesenden orientieren.

Die Textsorte »Reflexion« fordert einerseits diese Sachlichkeit unbedingt ein, und dies ist auch die größte Herausforderung für die Schreibenden, verlangt aber auch, dass die Auseinandersetzung mit sich selbst von einer persönlichen Reaktion (kognitiv, emotional, verhaltensmäßig) ausgeht. Sie muss mit einem selbst zu tun haben, muss aus einer Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbstkommunikation hervorgehen, soll aber einen konkreten, objektiven Gehalt haben, der die Reaktion veranschaulicht, nachvollziehbar macht und belegt.

Beides zu entdecken, zu entwickeln und schreibend umzusetzen, war die vorrangige Aufgabe der Lehrveranstaltung »Scheibwerkstätte« innerhalb eines Hochschullehrgangs.<sup>1</sup>

Die didaktisch-methodische Herausforderung dieses Lehrgangs bestand vor allem darin, dass die meisten der Lehrgangsteilnehmenden keine geübten SchreiberInnen waren, keine an das Reifeprüfungsniveau heranreichenden Schreiberfahrungen aufwiesen und vielfach nach jahrelangen Schreibpausen Schreibbarrieren zu überwinden hatten. Außerdem bestanden die Leistungsnachweise zu den Lehrveranstaltungen dieses sehr umfangreichen (60 EC) einjährigen Lehrgangs zum überwiegenden Teil in schriftlichen Reflexionen, deren Minimalumfang sich an der Zahl der ECs der jeweiligen Lehrveranstaltung bemaß (pro Lehrveranstaltung zwischen 2 bis 5 Textseiten). Das bedeutete insgesamt, dass die Teilnehmenden im Laufe des Lehrgangs dutzende Seiten an Reflexionstexten produzieren mussten.

Es ging in der Schreibwerkstätte ausdrücklich um eine ermutigende »Heranführung« an eine basale reflexive Schreibhaltung, die ihren Ausdruck in einer spezifischen Textsorte »Reflexion« finden sollte. In den ersten Übungseinheiten musste viel in die Thematisierung der persönlichen Schreiberfahrungen und in die Ermu-

---

1 Hochschullehrgang »Freizeitpädagogik«, 2012/13, Pädagogische Hochschule Niederösterreich.

tigung zum Schreiben investiert werden. Daher sind die hier besprochenen reflexiven Texte Auseinandersetzungen mit Inhalten von Lehrveranstaltungen, die den Nachweis für den erfolgreichen Besuch dieser Lehrveranstaltungen darstellen. Da die Beurteilenden zwar Lehrgangspersonal, aber nur teilweise auch Vortragende innerhalb des Lehrgangs waren, musste besonders auf die Plausibilität und Nachvollziehbarkeit der Bewertungen und Meinungsäußerungen durch Nichtbeteiligte geachtet werden. Primäres Ziel der innerhalb des Lehrgangs angebotenen Schreibwerkstätte war daher, die Teilnehmenden zu einem angemessenen Umfang, einer entsprechenden sprachlichen Form und zu einer nachvollziehbaren Darstellung von Inhalten im Rahmen der Textsorte »Reflexion« zu bringen.

Dafür wurden

- argumentative »Mikrostrukturen« von reflexiven Aussagen erläutert
- einzelne Leitfragen vorgegeben
- beispielhaft Sprachbausteine angeboten
- Übungen zur »Selbstreflexivität«/Selbstkommunikation/Selbstwahrnehmung durchgeführt
- Mustertexte angeboten und erläutert (»gute« und »schlechte« Reflexionen) sowie
- Schreibprozesse für Reflexionen mit Feedback angeboten.

Für die Feedbackarbeit und Beurteilung wurden besonders folgende Kriterien fokussiert:

- Bezug auf einzelne (ausgewählte) Lehrveranstaltungsinhalte bzw. weiterführende Aspekte (z.B. eigener gegenwärtiger bzw. zukünftiger Praxisbezug)
- Konkretheit des Bezugs zum Thema, Sachverhalt, zur Aktivität, zum Lerninhalt
- Nachvollziehbarkeit der Behauptungen, Urteile, Wertungen
- Angemessenheit und sprachliche Richtigkeit, angemessener Umfang der Reflexion

Im Rahmen dieses Artikels soll nun kurz auf die Vermittlung der argumentativen »Mikrostruktur« und auf die Kommentierung einzelner Beispieltex-te bzw. Schreibprodukte eingegangen werden.

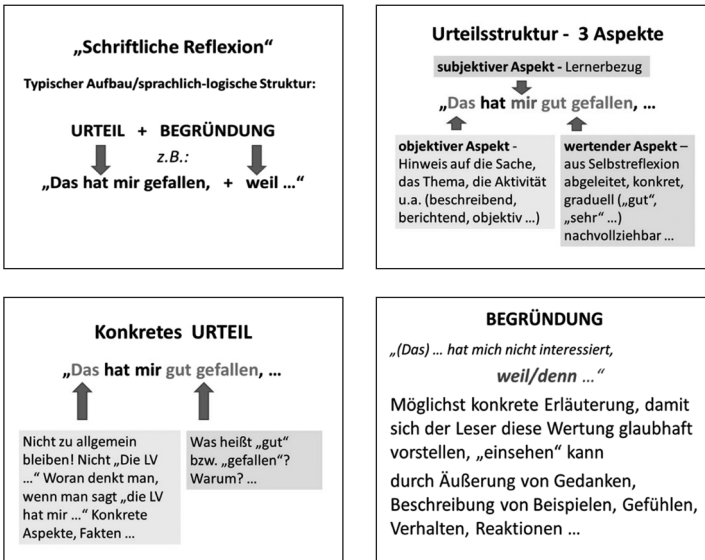
### **Instruktiver vorbereitender Teil des Schreibprozesses – argumentative »Mikrostruktur«**

Um nicht reflexhafte und austauschbare Befindlichkeiten und Bekenntnisse als Schreibprodukt zu erhalten, wie sie die inflationäre Reflexionsflut oft genug hervorbringt (z. B.: »Die LV hat mir sehr gefallen, obwohl ich wegen der Hitze an diesem Tag am Ende schon sehr unkonzentriert war«), wurden den Teilnehmenden elementare Grundstrukturen von Argumentation für Lehrveranstaltungsreflexionen nähergebracht.

Zunächst wurde eine Arbeitsdefinition für »Reflexion« im Zusammenhang mit dem Semesterportfolio bzw. den Leistungsnachweisen für die einzelnen Lehrveranstaltungen vorgegeben und erläutert:

Eine schriftliche Reflexion ist ein distanziertes Beurteilen (zeitnah nachher) einer Sache, eines Ereignisses, einer Aktivität, einer Übung, eines Vortrags, einer Medienvorführung ... im Hinblick darauf, was man dadurch »gelernt« hat, mit nachvollziehbaren/anschaulichen Begründungen.

Erarbeitungsinput anhand des Struktur-Beispiels »Das hat mir gut gefallen, weil ...«



Um die Entwicklung einer bloßen Befindlichkeitsaussage bzw. allgemein wertenden Meinungsäußerung zur gut nachvollziehbaren, anschaulich »belegten« und beispielhaft illustrierten argumentativen Bewertung eigener Lernerlebnisse zu veranschaulichen, wurden vom Autor konstruierte Bearbeitungsbeispiele (vorher – nachher) vorgegeben und erläutert. Die hervorgehobenen Passagen sollen den Blick auf den lernerbezogenen Wertungsaspekt (Unterstreichungen) bzw. auf die erweiterten Konkretisierungen der jeweiligen Begründungen/exemplarischen inhaltlichen Belege (graue Textmarkierungen) lenken.

**Beispiel 1: »Reflexion« zum Referat eines Vortragenden**

a) Wenig nachvollziehbare, sehr allgemein gehaltene Reflexion:

Das Referat hat mich sehr zum Nachdenken angeregt. Vieles habe ich noch nicht gewusst, daher habe ich viel dadurch gelernt. Durch die vielen Beispiele, die der Vortragende gebracht hat, konnte man sich alles sehr gut vorstellen. Ich werde mich sicher noch länger auch selbst mit dem Thema befassen.

## b) Anschaulichere, überzeugendere konkretere Reflexion:

Das Referat hat mich mit einigen neuen Informationen überrascht und nachdenklich gemacht. Besonders die Tatsache, dass immer mehr Kinder auch schon in der ersten Klasse AHS außerhäusliche Nachhilfe in Anspruch nehmen, hat mich verwundert. Durch die Erfahrungsberichte, die der Vortragende gebracht hat, wurde mir klar, dass man gerade in der Nachmittagsbetreuung mit den offenen Fragen der Kinder zu tun hat und sich in verschiedene Fachbereiche hineinendenken können muss, auch wenn man nicht ein Fachlehrer ist. Diese Sache wird mich anfangs sicherlich stark herausfordern, daher werde ich auf diesem Gebiet zusätzliche Ausbildung bzw. praktische Übung benötigen. Gleichzeitig wird es manchmal auch klärende Gespräche mit den Fachlehrern geben müssen. Das wird wahrscheinlich etwas heikel werden. Auf solche Gespräche sollte man sich auch etwas vorbereiten, vielleicht ein wenig in der Gruppe üben können.

**Beispiel 2: Reflexion zu einer Arbeitsaufgabe/Schreibaufgabe**

## a) Zu wenig, inhaltlich nicht nachvollziehbare Begründung in der Reflexion:

Diese Arbeitsaufgabe ist mir sehr schwer gefallen. Ich bin aber froh, dass ich doch einen Text zusammengestellt habe, mit dem ich jetzt auch zufrieden bin.

## b) Konkretere, nachvollziehbarere Reflexion:

Diese Arbeitsaufgabe ist mir sehr schwer gefallen. Gerade das schriftliche Festhalten von eigenen Gedanken macht mir schon immer Probleme. Ich habe mir den Text mehrmals vorschreiben müssen und mehrere Fassungen angelegt. Doch dieses mehrmalige Ändern und Aufschreiben hat mich zu immer mehr Einfällen gebracht. Gerade der Umgang mit disziplinar schwierigeren Kindern ist mir da ein besonderes Anliegen. Zuletzt habe ich gemerkt, dass mir doch relativ viele wichtige Gedanken zu meiner zukünftigen Arbeitstätigkeit eingefallen sind, die ich auch gut geordnet aufgeschrieben habe. Deshalb bin ich zufrieden und stolz, weil ich doch so einen umfangreichen Text zustande gebracht habe.

Als Abschluss soll ein Beispiel einer Lehrgangsteilnehmerin die entwickelte reflexive Auseinandersetzung mit einem von ihr ausgewählten Lehrveranstaltungsinhalt veranschaulichen. Zunächst wird der Reflexionsausschnitt durch ein allgemeines Urteil über die Lernerfahrung der Teilnehmerin eingeleitet, danach wird die kognitive Erfahrung der »Bewusstmachung« konkretisiert und es werden nachvollziehbare Argumente und Beispiele als Belege für die (subjektive) »Wichtigkeit«, hier für die Einsicht in die Bedeutsamkeit der Muttersprache, geliefert.

»Diese Lehrveranstaltung (Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Pädagogik) hat mir bewusst gemacht, wie wichtig die Muttersprache ist.«

»Ich wusste schon, dass Kinder mit Migrationshintergrund ihre Muttersprache beherrschen sollten. Aber dass das die Grundlage für Fremdsprachenkenntnisse ist, war mir neu. Frau XYZ hat mir am Beispiel kurdischer Türken, die zwangsweise umgesiedelt wurden und ab diesem Zeitpunkt nicht mehr ihre kurdische Muttersprache sprechen durften, verständlich gemacht, wie wichtig die Muttersprache ist. Diese Gruppe türkischer Migranten hat jetzt in Österreich große Schwierigkeiten, eine Fremdsprache zu erlernen. Dieser Volksgruppe wurde die Grundlage der Mutterspra-

che entzogen und als sie nach Österreich kamen, wurden sie als türkischsprachig eingestuft. Jedoch können die kurdischen Eltern und somit auch ihre Kinder nur mäßig Türkisch. In der Schule bekommen diese Kinder anstelle von kurdischem türkischen Muttersprachenunterricht, sprechen selbst aber schlecht Türkisch. Sie verheimlichen oft ihre kurdische Abstammung und Sprache. So ist der Grundstein für eine schlechte Fremdsprache, in diesem Fall Deutsch, gelegt. Diese Kinder haben somit oft ihr ganzes Leben mit Sprachen Probleme, denn sie können weder Kurdisch noch Türkisch oder Deutsch einigermaßen korrekt. Das beeinträchtigt in Folge auch ihr soziales Umfeld. Sie bekommen auch nur schlechter bezahlte Arbeitsplätze. Sprache ist immer Veränderungen unterlegen und verändert sich immer. Es ist das Bedürfnis des Menschen, sich mitzuteilen. Wenn Kinder, aus welchem Grund auch immer, nicht verstanden werden, ziehen sie sich immer mehr zurück und werden so mit der Zeit isoliert. Es ist für mich verständlich, dass so eine Gruppenbildung der einzelnen Nationalitäten (verschiedener Sprachen) entsteht. Ich sehe für mich die Aufgabe in der Tagesbetreuung, zu versuchen, diese Barrieren abzubauen und Kinder nichtdeutscher Muttersprache die Chance zu geben, sich nach ihren Kenntnissen und ihren Bedürfnissen ausdrücken zu können. Damit kann ich Kinder ermutigen, in einer für sie fremden Sprache zu sprechen und hoffe, dass sie sich das auch trauen. Somit können auch Vorurteile gegenüber anderen Nationalitäten abgebaut werden.« (B.B., Sept 2012)

Dieses Beispiel illustriert anschaulich die Effektivität von textsortenspezifischen Übungsangeboten. Einerseits wurden in der vorgestellten Schreibwerkstätte Strukturen besprochen (Textsorten- ebenso wie Argumentationsstrukturen), andererseits wurden, im Sinne eines *Scaffoldings*, Sprachbausteine zur Umsetzung in konkrete Texte angeboten und geübt, mit mehrheitlich positiven Effekten in der Kompetenzentwicklung.

## Literatur

- 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.: Fillingbach.
- MEISSNER, MARGIT (2006): Selbst-bewusst in die Professionalität. Portfolioarbeit im Referendariat - erste Erfahrungen aus Hessen. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte - Anregungen - Erfahrungen aus der Schule und Lehrerbildung*. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 242-248.
- WIEDENHORN, THOMAS (2006): *Das Portfolio-Konzept in der Sekundarstufe. Individualisiertes Lernen organisieren*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Helga Längauer-Hohengaßner

# Kompetenzorientierter Schreibunterricht: integrativ unterrichten, aber getrennt überprüfen?

## Über Ziele kompetenzorientierten Unterrichts und externer Kompetenzmessungen

### 1. Prüfungsformat und Ziel der schriftlichen Reifeprüfung aus Deutsch

Die Bedeutung eines integrativen, also kompetenzbereichsübergreifenden Schreibunterrichts in der Unterrichtssprache ist innerhalb der Fachwelt längst unumstritten. In diesem Kontext ist auch Textkompetenz, also die Fähigkeit, Texte zu lesen und zu verstehen (vgl. Portmann-Tselikas 2001), selbstverständliche Basis für die eigene Textproduktion. Die standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung (ab 2015) bzw. Reife- und Diplomprüfung (ab 2016) aus Deutsch überprüft explizit Schreibkompetenzen, aber implizit auch Lesekompetenzen. Das Prüfungsformat lässt einen Backwash-Effekt auf den Deutschunterricht zumindest der Sekundarstufe II erwarten. Dies gilt ebenso für die Verwendung des Bewertungsrasters der schriftlichen SRDP zur formativen und summativen Bewertung vor Schulabschluss.

Die Kandidatinnen und Kandidaten verfassen bei der zukünftigen schriftlichen Klausur aus Deutsch *Antworttexte*. Dem eigentlichen Schreibprozess mit seinen Phasen der Textplanung, Textproduktion und Überarbeitung geht damit das Lesen, Analysieren, Reflektieren und Interpretieren von *Ausgangstexten* voraus. Damit wird eine Vernetzung der Kompetenzbereiche Lesen und Schreiben geschaffen. Hinzu kommen selbstverständlich noch Fertigkeiten aus jenen Kompetenzbereichen, die in den Lehrplänen bzw. Bildungsstandards (BHS) etwa als »Reflexion über gesellschaftliche Realität, Konzepte von Realität und kreative Ausdrucks-



formen« und als »Sprachbewusstsein«<sup>1</sup> subsumiert werden. Es scheint daher gerechtfertigt zu sagen, die Grundidee der Kompetenzorientierung finde »ihren sichtbaren Ausdruck im Konzept der neuen Reifeprüfung, die jedoch nur den Abschluss eines Erwerbsprozesses darstellt, der in der Sekundarstufe I, genau genommen in der Primarstufe, beginnt und konsequenterweise auf allen Schulstufen die Basis für die Unterrichtsgestaltung darstellen soll« (Struger 2012, S. 25). Tatsächlich enthalten bereits die für die Volksschule formulierten Bildungsstandards für das Fach »Deutsch, Lesen, Schreiben« Deskriptoren, die auf die Nutzung von Lesetexten als Grundlage für mündliche und schriftliche Anschlusskommunikation hindeuten.<sup>2</sup>

Die obigen Ausführungen könnten den Schluss nahelegen, dass die Überprüfung der Bildungsstandard aus Deutsch am Ende der vierten und achten Schulstufe analog zur Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung eine Vernetzung zwischen Lese- und Schreibkompetenzaufgaben vorsieht. Dies ist aber nicht der Fall. Strugers Feststellung, die Reifeprüfung markiere den Abschluss eines Erwerbsprozesses, der in der Primarstufe beginne und »auf allen Schulstufen die Basis für die Unterrichtsgestaltung« (Struger 2012, S. 25) sei, verweist ganz klar auf das Unterrichtsgeschehen mit seiner didaktischen Prämisse der Vernetzung aller Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts und nicht auf das Prüfungsformat externer Kompetenzmessungen, wie sie die Standardüberprüfungen darstellen.

## 2. Prüfungsformat und Ziele der Standardüberprüfung aus Deutsch

Der Auftrag des BMUKK zu externen Standardüberprüfungen durch das BIFIE zielt nicht auf die Überprüfung vernetzter Kompetenzen, sondern auf die Feststellung erworbener Teilkompetenzen. Nur so ist es möglich, etwaige Schwachstellen in dem einen oder anderen Kompetenzbereich zu erkennen und auf Schul- und Unterrichtsebene wirksam gegensteuern zu können. Würde etwa auf der achten Schulstufe von den Schülerinnen und Schülern verlangt, zuerst einen Text zu lesen oder eine Grafik genau zu studieren, um danach zu bestimmten Aussagen des Textes Stellung zu nehmen, bliebe am Ende offen, ob festgestellte Defizite auf mangelndes Leseverständnis im *Antworttext* zurückzuführen sind oder auf nicht ausreichend entwickelte Schreibkompetenz. Gerade diese Information ist aber für die Lehrkräfte von Schulpflichtigen ganz wesentlich, denn nur so verfügen sie über Anhaltspunkte darüber, in welchen Bereichen die Schüler/innen differenzierte Lernangebote brauchen, vertieft geübt werden muss und dergleichen mehr. Die Rückmeldungen zu den Ergebnissen der Standardüberprüfung, die nicht nur als Systembericht angelegt sind, sondern für jeden Schulstandort, jede teilnehmende Klasse bzw. Unterrichtsgruppe sowie auch für alle Getesteten erstellt werden,

1 Bildungsstandards Deutsch, 13. Schulstufe. Online: [http://bildungsstandards.qibb.at/show\\_km\\_v2?achse\\_senkrecht\\_id=8](http://bildungsstandards.qibb.at/show_km_v2?achse_senkrecht_id=8) [Zugriff: 7.8.2013].

2 Bildungsstandards Deutsch, Lesen, Schreiben, 4. Schulstufe. Online: [https://www.bifie.at/system/files/dl/bist\\_d\\_vs\\_kompetenzbereiche\\_d4\\_2011-08-19.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_vs_kompetenzbereiche_d4_2011-08-19.pdf) [Zugriff: 7.8.2013].

liefern mögliche Belege bezüglich Stärken und Schwächen in den einzelnen Kompetenzbereichen. Die Bildungsstandards zielen darauf ab, dass Schüler/innen am Ende der achten Schulstufe ein »allgemeines Verständnis des Textes entwickeln« können, aus einem Text »Explizite Informationen ermitteln« und eine »textbezogene Interpretation entwickeln« sowie den »Inhalt eines Textes reflektieren«<sup>3</sup> können. Den Nachweis dieser Kompetenzen liefern sie durch mündliches oder schriftliches Sprachhandeln, womit eine Verknüpfung von Lese- und Schreibkompetenz (bzw. auch Sprechkompetenz) bereits angelegt ist – wohlgerneht für den Unterricht.

### 3. Leistungsaufgaben aus der Standardüberprüfung als Lernaufgaben im Unterricht?

Im Folgenden wird anhand einer Überprüfungsaufgabe für den Kompetenzbereich Schreiben (8. Schulstufe), eingesetzt bei der Baseline-Testung 2009, der Unterschied zwischen einer Testaufgabe, die dezidiert erworbene Schreibkompetenzen überprüft, und eben dieser Aufgabe als differenzierte Lernaufgabe, wie sie in einem integrativen, kompetenzbereichsübergreifenden Unterricht sinnvoll eingesetzt würde, aufgezeigt. Das Item (= Überprüfungsaufgabe) mit der Frage »Mehr, weniger oder gleich viele Sportstunden wie bisher in der Schule?« wurde zur Überprüfung der Schreibkompetenz, im Speziellen der schriftlichen Argumentationskompetenz, wie sie der Deskriptor 34 der Verordnung zu den Bildungsstandards für die 8. Schulstufe in Deutsch verlangt, entwickelt: »Schüler/innen können altersgemäÙe und für ein Thema relevante Argumente und Gegenargumente formulieren und sie sprachlich verknüpfen bzw. gegenüberstellen«.<sup>4</sup>

Die fiktive Leserzuschrift zur Sportstundenfrage (siehe unten) verlangt eine Stellungnahme und fordert zur Positionierung (Wie würdest du entscheiden?) sowie zur expliziten Ausführung von zwei Argumenten, welche die eigene Position stützen, auf. Die Aufgabe ist zum Einsatz am Ende der Sekundarstufe I geeignet, da es nach der erlebnisorientierten und stark assoziativ geprägten Schreibangangsphase zwischen dem zehnten und 16. Lebensjahr zu einer kontinuierlichen Weiterentwicklung der Schreibkompetenzen kommt. Dies gilt als gesichert, auch wenn das ontogenetische Schreibentwicklungsmodell von Feilke aus den 1980er-Jahren immer mehr in Kritik geraten ist (vgl. Bachmann 2002, S. 31 f.). Genaue Befunde, in welcher Reihenfolge Fertigkeiten erworben werden, stehen im Detail aus. Es gilt jedoch als gesichert, »dass in dieser Zeit gelernt wird, sich auf den Leser einzustellen, sich an Textmustern und Normen zu orientieren, Texte zu planen und zu überarbeiten« (Becker-Mrotzek 2003, S. 57). Darauf zielt auch die gestellte Sportstunden-Aufgabe, die ferner eine Aufforderung zur Textüberarbeitung (schriftlich und mündlich durch den Testleiter) enthält.

3 Kompetenzbereiche Deutsch, 8. Schulstufe, Kompetenzbereich Lesen. Online: [https://www.bifie.at/system/files/dl/bist\\_d\\_sek1\\_kompetenzbereiche\\_d8\\_2011-01-02.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf) [Zugriff: 7.8.2013].

4 Kompetenzbereiche Deutsch, 8. Schulstufe, Kompetenzbereich Schreiben. Online: [https://www.bifie.at/system/files/dl/bist\\_d\\_sek1\\_kompetenzbereiche\\_d8\\_2011-01-02.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf) [Zugriff: 7.8.2013].

Natürlich entspricht das biologische Alter nicht immer dem Schreibalter, das von der Schreiberfahrung des Individuums abhängt. Dennoch ist im Sinne der Standardverordnung zu erwarten, dass die Sekundar-I-Stufen-Kohorte *in der Regel* am Ende der achten Schulstufe in der Lage ist, jene literalen Prozeduren – mehr oder weniger elaboriert – zu meistern, die es braucht, um einen kohärenten Text, der sich an der in der Aufgabe formulierten Frage orientiert und den Leser miteinbezieht, verfassen kann. Für das Erzählen heißt das, dass im Laufe der Sekundarstufe I immer mehr erzähltypische Mittel aufgegriffen werden und sich das Präteritum als Erzähltempus festigt. Bei Beschreibungen und Anleitungen nimmt die Ausgestaltung von Details zu bzw. werden auch direkte Leseradressierungen vorgenommen. Bei argumentativen Texten wird die persönliche Perspektive erweitert, die Logik der Sache tritt in den Vordergrund, die Abhängigkeit der Pro- und Kontra-Argumente vom jeweiligen Standpunkt bahnt sich an (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 71 f.).

### 3.1 Das Testitem

Das nachstehende Item, eingesetzt bei der Baseline-Testung 2009, beschreibt die kommunikative Ausgangssituation, nennt explizit den Adressaten und verweist implizit auf Jugendliche als Leser/innen. Es erteilt einen konkreten Schreibauftrag, macht Angaben zur Erfüllung der Aufgabe (Wortanzahl, Zeitvorgabe) und bietet zur Entlastung für die Schreibenden eine passende Anrede als Einstieg (BIFIE 2010, S. 22).

Eine Jugendzeitschrift möchte wissen, wie ihre Leser/innen über die Zahl der Sportstunden in der Schule denken.

Schreib einen Beitrag für die Zeitschrift zu folgendem Thema:

»Mehr, weniger oder gleich viele Sportstunden wie bisher in der Schule?«

Wie würdest du dich entscheiden?

Erkläre deine Meinung und gib zwei Gründe dafür an.

Dein Beitrag soll etwa **80 Wörter** lang werden. Du hast **15 Minuten** Zeit.

Beginne so:

Sehr geehrtes Redaktionsteam,

---

Schreib deinen Beitrag für die Jugendzeitschrift im Antwortbogen auf.

Ein externes Review der Aufgabenstellung hat die Notwendigkeit der Optimierung des Operators »erklären« deutlich gemacht. Für die Zielgruppe bleibe unklar, was das Erklären im konkreten Zusammenhang bedeute, welche literalen Handlungen zu realisieren und welche sprachlichen Mittel dabei einzusetzen seien, so die Kritik (vgl. Schmölzer-Eibinger/Zimmermann 2010). Mit »Begründe deine Meinung mit zwei Argumenten« ist der Schreibauftrag dezidiert eindeutiger formuliert.

Lehrer/innen äußern immer wieder Bedenken, dass die Standardüberprüfung zu einer methodischen Verarmung des Unterrichts führen und Unterricht zum

reinen »teaching to the test« verkommen könnte. Dabei wird übersehen, dass die Verordnung zu den Bildungsstandards die Ergebnisorientierung und die Förderfunktion der Standards als Priorität betrachtet. Für den Unterricht ist daher von einem 1:1-Einsatz veröffentlichter Testaufgaben als Lernaufgaben – von der Vertrautmachung der Schüler/innen mit bestimmten Antwortformaten (multiple-choice, Zuordnungsaufgaben etc.) einmal abgesehen – dringend abzuraten, denn die bloße Verwendung von Testitems als Lernaufgaben ohne entsprechende Didaktisierung greift viel zu kurz. Lernaufgaben verfolgen andere Ziele und sind grundsätzlich »konstruierte Anforderungssituationen, in denen Kompetenzen ausgebildet, ausgebaut und gefestigt werden.« (Lindauer/Schneider <sup>2</sup>2008, S. 114). Abraham und Müller haben aufgezeigt, dass Lernende auf Leistungssituationen vorbereitet werden können, indem auch in Lernsituationen »prüfungsnahen Kontexte« geschaffen, das Ziel des Lernens und die möglichen Wege dahin gemeinsam entwickelt und Kriterien der Leistungsbeurteilung transparent gemacht werden (vgl. Abraham/Müller 2009, S. 8 f.). Empfehlenswert ist daher im Zusammenhang mit Schreibaufgaben in der Sekundarstufe I die Orientierung an den im Auftrag des BIFIE entwickelten Basiskriterienkatalogen zu den Schreibhaltungen Erzählen, Argumentieren, Informieren (siehe BIFIE 2010, S. 32–37).

Mit den Mitteln der *Literalen Didaktik*, die primär für den Zweitsprachenunterricht gedacht ist, aber auch für Erstsprachenlernende Förderpotenzial enthält, wird den Schreiberinnen und Schreibern ermöglicht zu zeigen, »was sie *bereits können*« (Schmölzer-Eibinger 2007, S. 215), wobei der Kommunikation über Texte dabei eine wichtige Rolle zukommt, so Schmölzer-Eibinger (vgl. 2007, S. 215 ff.). Testitems hingegen werden entwickelt, um »den Lernstand zum jeweiligen Messzeitpunkt« (Längauer-Hohengaßner/Breit/Habringer 2010, S. 32) objektiv, valide und reliabel zu messen. Heiner Willenberg bekräftigt in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit der Konzeption von Items, die Spielraum nach oben und nach unten lassen, sodass die schwächeren Schüler/innen die Aufgabe *noch* lösen können und die stärkeren *noch* motiviert sind, den Schreibauftrag auszuführen (vgl. Willenberg 2007, S. 42).

Würde man daher obiges Item in der siebenten oder achten Schulstufe als Lernaufgabe für den Unterricht einsetzen wollen, wären eine entsprechende Vorbereitung auf den eigentlichen Schreibprozess und gesteuerte Überarbeitungsphasen unverzichtbar. Gute Lernaufgaben berücksichtigen den Schreibentwicklungsstand der Lernergruppe. Da von heterogenen Lernergruppen auszugehen ist, verlangt die Schreibaufgabe daher nach qualitativer und quantitativer Differenzierung. So bleibt die Motivation erhalten, Unter- und Überforderungen werden weitgehend vermieden.

### 3.2 Das Testitem als Lernaufgabe im Unterricht – ein Vorschlag zur Didaktisierung

Schreibaufgaben erweisen sich bekanntlich dann als besonders geeignet, wenn das Schreibziel von den Schülerinnen und Schülern als motivierend empfunden wird.

Schreibanlässe, die sich unmittelbar aus den Bedürfnissen der Schüler/innen ergeben, sind aber nicht die Regel. Umso mehr achten Lehrkräfte beim Erstellen von Schreibaufgaben darauf, dass die Schreibziele für die Schreibenden potenziell bedeutsam sind. Die Frage nach dem Ausmaß der Sportstunden in der Schule kann für die Altersgruppe als durchaus bedeutsam bezeichnet werden. Die (fiktive) Aussicht auf Veröffentlichung in einer Jugendzeitschrift und die dadurch entstehende öffentliche Diskussion würden Folgen der Schreibhandlung zeitigen. Der Schreib Anlass wäre im Kontext einer kritischen Beleuchtung der Studentafel durch die Schüler/innen sehr gut vorstellbar. Das Formulieren der eigenen Position im Klassenverband könnte daher am Beginn stehen, etwa mit Positionierungen wie: »Ich bin für mehr/gleich viele/weniger Sportstunden in der Schule« oder mit »Ich bin unentschlossen, was die Frage nach mehr/gleich vielen/weniger Sportstunden in der Schule betrifft«.

Anzunehmender Weise wird es in der Schülerschaft unterschiedliche Meinungen zur gestellten Frage geben. In einem nächsten Schritt könnten die Schüler/innen daher Argumente zur Absicherung ihrer jeweiligen Position gemäß der »B-B-Formel« (Behauptung-Begründung) bzw. als erweiterte Argumentation in Form einer »B-B-B-Formel« (Behauptung-Begründung-Beleg) sammeln, womit auch eine Differenzierung in der Schwierigkeit erreicht würde. Dies käme Schreibaltersunterschieden innerhalb der Klasse entgegen. Der noch weitgehend ungeübte Schreiber verwendet ja vorzugsweise Sätze, die eine ungestützte Position, meist beginnend mit der 1. Person Singular, enthalten. Dieser präargumentativen Phase folgt jene der minimalen Argumentation, in der ein Argument pro Position formuliert wird. In der Phase der elaborierten Argumentation werden zunächst zwei Argumente pro Position unverknüpft, später verknüpft formuliert usw. Die Aufgabenstellung aus der Baseline-Testung verlangt in diesem Sinne nach einer elaborierten Argumentation zur jeweils eingenommenen Position, ohne höhere Entwicklungsphasen wie die des Abwägens von Pro- und Kontra-Argumenten auszuschließen.

Zurück zu den verschiedenen Meinungen zum Thema als Ausgangspunkt der Argumentation: Je nach persönlicher Überzeugung könnten die Schüler/innen in ergänzenden Gruppen (mehr/weniger/gleich viel) arbeiten, ihre Argumente sammeln, einander dann mündlich oder auch bereits verschriftlicht – bei Bedarf gestützt auf zur Verfügung gestellte Formulierungshilfen – vorstellen. Erscheint der Zwischenschritt der Mündlichkeit nicht notwendig, kann gleich konkret zur Ausformulierung der Argumente übergegangen werden. Nach Präsentation und Anhörung der verschiedenen Standpunkte samt Begründungen böte es sich an, die Schüler/innen selbst Schreibpläne anfertigen zu lassen. Viele werden dabei den Anforderungen der Aufgabe entsprechende Schreibpläne unter Nennung der eigenen Position und Absicherung derselben durch zwei Argumente entwerfen. Versiertere Schreiber/innen tendieren dazu, über die gestellten Anforderungen hinaus ihr Können unter Beweis zu stellen. Sie schreiben häufig längere Texte, indem sie mehr Argumente aufgreifen und/oder ihre Argumente durch ausführlichere Belege stützen. Auch das in der Oberstufe dann sehr zentral werdende Erörtern ist von versierteren Schreiberinnen und Schreibern durchaus zu erwarten, sodass deren

Schreibpläne auch komplexer ausfallen und durchaus Gegenargumente enthalten werden, um diese – im Sinne des Auftrags – letztlich zu entkräften. In den verlangten »Rahmendialog aus Frage und Antwort« stellen sie gleichsam einen »Binnendialog aus Rede und Gegenrede« (Frommer 2009, S. 85).

Bis dorthin ist es aber ein weiter Weg, der durch gezielte, den eigentlichen Schreibprozess entlastende Teilschritte angebahnt werden muss, – etwa durch Zuordnungs- und Sortierungsaufgaben bzw. textbezogene Einsetz- und Ersetzaufgaben. Für die Schreibenden ist das Finden und Auswählen von geeigneten Argumenten zu einer These dabei ein ganz wichtiger Schritt, der dem eigentlichen Schreibprozess noch vorangeht; ebenso das Sortieren von Pro- und Kontra-Argumenten. Der Hinweis etwa, das beste Argument an den Schluss der Argumentation zu stellen, setzt das Erkennen von Hierarchien innerhalb von Argumenten voraus. Das Ordnen von Argumenten zu einer These bedarf also ebenfalls der Übung. Im vorliegenden Fall könnte die Arbeitsanweisung für eine Sortieraufgabe von bereits vorhandenen Leserbriefen wie folgt lauten: »Unterstreiche in den Leserbriefen alle Argumente, die für den Sportunterricht sprechen mit der Farbe x, alle Argumente, die gegen den Sportunterricht sprechen, mit der Farbe y. Übertrage alle Argumente in die Tabelle:

Pro-Argumente (für mehr Sportunterricht)	Kontra-Argumente (für weniger Sportunterricht)
fördert die Gesundheit	Sportbegeisterte Jugendliche können in Sportvereinen trainieren
...	...

Eine Schlüsselrolle kommt beim Verfassen von argumentativen Texten Routineausdrücken der Meinungsäußerung, Konjunktionen und anderen Verknüpfungsmitteln zu. Ausdrücke der Meinungsäußerung können von den Schülerinnen und Schülern selbst gesammelt und gegebenenfalls durch die Lehrkraft ergänzt werden. Für die Verwendung der jeweils adäquaten Konjunktion genügen Wortlisten im Regelfall nicht, es bedarf vor allem der Übung mit konkretem Textmaterial. Diese Übungen können leistungsdifferenziert angeboten werden; etwa durch einen Lückentext mit oder ohne Vorgabe der einzusetzenden Konjunktionen oder durch das Aufspüren falsch gesetzter Konjunktionen, die es zu ersetzen gilt. Die Anleitung zu einer Ersetzaufgabe könnte wie folgt lauten:

In den nachfolgenden Sätzen stimmen die Konjunktionen/Bindewörter nicht. Suche nach dem unpassenden Wort und ersetze es durch ein passendes.

1. Trotz ich oben schon erwähnt habe, dass Jugendliche mehr Sport in der Schule brauchen, muss man auch an die Sportvereine denken. Diese sollten ...
2. Es ist kein guter Vorschlag, die Sportstunden in der Schule zu kürzen, weil es gibt auch jetzt gar nicht jeden Tag Sportunterricht.
3. ...

## In der Variante als Einsetzübung:

In den nachfolgenden Sätzen fehlen die Konjunktionen/Bindewörter. Setze die passende Konjunktion ein.

1. \_\_\_\_\_ ich oben schon erwähnt habe, dass Jugendliche mehr Sport in der Schule brauchen, muss man auch an die Sportvereine denken. Diese sollten ...
2. ...

Als authentische Quellen für solche Übungstexte dienen allen Praktikerinnen und Praktikern Schülertexte des laufenden Jahrgangs oder aus den Vorjahren. Quasi als Nebenprodukt von Schreibberatung und Textkorrektur entsteht eine Sammlung von Übungsmaterial, das vorentlastend und begleitend zum Schreibprozess sowie in der Überarbeitungsphase eingesetzt werden kann.

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass die Begründung der eigenen Position ein gewisses Maß an Weltwissen voraussetzt. Dies zeigt sich etwa an Argumenten, in denen die Jugendlichen auf den Zusammenhang zwischen regelmäßiger sportlicher Betätigung und Gesundheitsförderung hinweisen. Bei der Erstellung der Items für die Standardüberprüfung kommt der Frage, was an Weltwissen am Ende der vierten bzw. achten Schulstufe vorausgesetzt werden darf, eine enorme Bedeutung zu. Für die Deutschlehrkräfte besteht an den Schulen immer die Möglichkeit, sich mit Kolleginnen und Kollegen anderer Fächer zu vernetzen, um Themenkreise, die dort erarbeitet werden, für den Schreibunterricht zu nutzen. Was tut man aber im Falle einer externen Überprüfung? Bei der Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung dienen die Ausgangstexte als Quelle und schaffen so eine für alle gleiche, verbindliche Basis. Auch im Unterricht der Sekundarstufe I empfiehlt es sich durchaus diesen Weg zu beschreiten. Im gegenständlichen Fall könnten authentische oder auch fiktive Leserbriefe als Bezugsquelle dienen. Stellungnahmen von Jugendlichen könnten durch solche von anderen Interessengruppen ergänzt werden. So könnte man auch die Perspektive von Sportlehrerinnen und -lehrern, der Schulleitung, der Elternvertretung, von Vereins- und Profisportler/inne/n, Ärztinnen und Ärzten usw. einholen. Die Schüler/inne/n würden auf diese Weise die Mehrperspektivität des Themas erfassen und nachvollziehen, dass die Argumentation eine Frage des jeweiligen Standpunktes ist. Nach der Lektüre der – möglichst kontroversiellen – Stellungnahmen aus anderer als Schülerperspektive, würde folgende Übung die Erweiterung des eigenen Schreibplans anregen: »Lies die Stellungnahme des Kinderarztes X und jene der Schulleiterin Y. Unterstreiche in den beiden Stellungnahmen a) Argumente, die für deinen Standpunkt sprechen und b) Argumente, die gegen deinen Standpunkt sprechen. Übertrage alle Argumente in die Tabelle.«<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Die Beispiele gehen von einer (angenommenen) Schülerposition aus, die sich für mehr Sportstunden ausspricht.

Argumente für meine Meinung	Argumente gegen meine Meinung
Sport beugt Haltungsschäden vor (Kinderarzt X)	Die Schulen haben gar nicht ausreichend viele Turnsäle für mehr Sportstunden (Schulleiter)
...	...

Als Anschlussaufgabe zur Erweiterung des Schreibplans in Richtung erörterndes Schreiben und damit im Sinne eines schreibalterdifferenzierenden Unterrichts böte sich folgender Arbeitsauftrag an:

Es ist wichtig, in seinen Überlegungen auch die Gegenseite zu berücksichtigen. Baue daher ein Gegenargument ein und entkräfte es. Folgende Formulierungen können dir dabei helfen:  
*obwohl, zwar, wenn auch, aber, einerseits – anderseits ...*

Die Möglichkeiten der Didaktisierung der eingangs vorgestellten Schreibaufgabe sind vielfältig und notwendig, wenn das Item als Lernaufgabe mit dem Ziel einer Rückmeldung zum Schreibprodukt bzw. einer formativen Bewertung eingesetzt wird. Bei der Standardüberprüfung handelt es sich jedoch um eine summative Überprüfung, die auf die Messung der Schreibkompetenz abzielt. Daher können weder Ausgangstexte als Inputgeber eingesetzt werden, noch ist es möglich, Erwartungen hinsichtlich des Inhalts zu formulieren, die über das gängige Weltwissen von vierzehnjährigen hinausgehen. Eine Differenzierung des Schreibauftrags kann ebenfalls nicht vorgenommen werden, da es ja um die Ermittlung jener Kompetenzen geht, über die Schüler/innen am Ende der überprüften Schulstufe in der Regel verfügen. Gleichwohl liegt es in der Entscheidungsfreiheit der Schreibenden, über die Anforderungen hinaus Argumente – zum Beispiel Gegenargumente, die dann entkräftet werden – zu formulieren.

#### 4. Fazit

Ein didaktisch vielfältiger und integrativer Schreibunterricht bereitet die Schülerinnen und Schüler in idealer Weise auf eine externe Outcome-Überprüfung, wie sie die Standardüberprüfung darstellt, vor. Für Didaktik und Unterrichtsgestaltung gelten in der gesamten Sekundarstufe also jene Prinzipien, die bei der schriftlichen Klausur der Reife- bzw. Reife- und Diplomprüfung auch im Prüfungsformat ihren Ausdruck finden. Das Ziel der Matura ist der Nachweis erworbener Kompetenzen und der Fähigkeit, diese zu vernetzen, was allgemein als Voraussetzung für den erfolgreichen Besuch einer tertiären Bildungseinrichtung gilt. Die Ziele der Standardüberprüfung sind dezidiert andere. Die Standardüberprüfung ist ein Analyseinstrument, das konzise Bestandsaufnahmen über die Ausprägung von Teilkompetenzen liefern soll, damit bei Defiziten nachgebessert werden kann.

Die im *Integrationsbericht 2013* (Expertenrat für Integration 2013) empfohlene Bildungspflicht enthält die Forderung, Jugendliche bis zur tatsächlichen Erreichung der Bildungsstandards zu unterrichten. Auch diese Maßnahme – sollte sie tatsäch-



lich umgesetzt werden – wird nicht auf konkrete Aussagen über das Maß der Erreichung von Teilkompetenzen, wie sie die Standardüberprüfung liefert, als Basis für Leistungsdiagnostik verzichten können. Aus den Ergebnissen externer Leistungsmessungen ergeben sich sohin wertvolle Hinweise auf die Konzeption von Lernaufgaben. Zur Bewertung der Schülertexte wiederum bietet sich in der Sekundarstufe I die Orientierung an den Basiskriterienkatalogen (siehe BIFIE 2010, Bd. 1), in der Sekundarstufe II am Bewertungsraster der SRDP Deutsch an. Wer genau hinsieht, wird auch darin Kontinuität über die Stufen hinweg erkennen.

## Literatur

- ABRAHAM, ULF; MÜLLER, ASTRID (2009): Aus Leistungsaufgaben lernen. In: *Praxis Deutsch*, H. 214, S. 4–12.
- BACHMANN, THOMAS (2002): *Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2003): Texte produzieren. In: Czech, Gabriele; Volmert Johannes (Hg.): *Unterricht integrativ. Bd. 1. Schreiben im integrativen Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 52–60.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; BÖTTCHER, INGRID (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- BIFIE (Hg., 2010): *Praxishandbuch für »Deutsch«*. 5.–8. Schulstufe. Bd. 1. Graz: Leykam.
- EXPERTENRAT FÜR INTEGRATION (2013): *Integrationsbericht 2013. Perspektiven und Handlungsempfehlungen für die nächste Gesetzgebungsperiode*. Wien. Online: [http://www.integration.at/media/files/integrationsbericht\\_2013/Expertenrat\\_Integrationsbericht\\_2013.pdf](http://www.integration.at/media/files/integrationsbericht_2013/Expertenrat_Integrationsbericht_2013.pdf) [Zugriff: 7.8.2013].
- FROMMER, HARALD (2009): *Grundzüge einer Didaktik des Erörterns. Erörtern im Sprach- und Literaturunterricht der Sekundarstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- LÄNGAUER-HOHENGASSNER, HELGA; BREIT, SIMONE; HABRINGER, GERHARD (2010): Bildungsstandards im österreichischen Schulwesen: Mythen und Fakten am Beispiel Deutsch. In: Muhr, Rudolf; Biffl, Gudrun (Hg.): *Sprache – Bildung – Bildungsstandards – Migration. Chancen und Risiken der Neuorientierung des österreichischen Bildungssystems*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 21–40.
- LINDAUER, THOMAS; SCHNEIDER, HANSJAKOB (2008): Lesekompetenz ermitteln: Aufgaben im Unterricht. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Velber-Zug: Kallmeyer, Klett & Balmer, S. 109–126.
- PORTMANN-TSELIKAS, PAUL R. (2001): Sprachaufmerksamkeit und Grammatiklernen. In: Portmann-Tselikas Paul R.; Schmörlzer-Eibinger, Sabine (Hg.): *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 9–48.
- SCHMÖLZER-EIBINGER, SABINE (2007): Auf dem Weg zur Literalen Didaktik. In: Schmörlzer-Eibinger, Sabine; Weidacher, Georg (Hg.): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Festschrift für Paul R. Portmann-Tselikas zum 60. Geburtstag. Tübingen: Gunter Narr, S. 207–222.
- SCHMÖLZER-EIBINGER, SABINE; ZIMMERMANN, LENA (21.5.2010): *Aufgabenqualität in Schreibaufgaben*. Powerpointbasierte Rückmeldung zu den vom BIFIE in Auftrag gegebenen Schreibeitems für die 8. Schulstufe. Salzburg (unveröffentlicht).
- STRUGER, JÜRGEN (2012): Kompetenzorientierung im Deutschunterricht und die neue Reifeprüfung. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 1 (»Reifeprüfung Deutsch«), S. 25–35.
- WILLENBERG, HEINER (2007): Die Bildungsstandards Deutsch als mögliche Koalition zwischen Didaktik und Empirie. In: Bayrhuber, Horst; Elster, Doris; Krüger, Dirk; Vollmer Helmut Johannes (Hg.): *Kompetenzentwicklung und Assessment*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.

Sabrina Misensky

# Textkompetenz – Grundlagen, Entwicklung und Förderung

## Bibliographische Hinweise

Die hier vorliegende Bibliographie befasst sich mit dem Thema der Textkompetenz und genauer mit deren Grundlagen, Entwicklung und Förderung. Zunächst werden nützliche Bibliographien wie auch Grundlagentexte aus diversen linguistischen, pädagogischen und (fach)didaktischen Bereichen angeführt. Daran anknüpfend werden Informationen zur Entwicklung von Textkompetenz geboten. Weitere Themen sind Schreiben und Lesen in der Sekundarstufe sowie die adäquate Förderung von Textkompetenz. Hier werden Möglichkeiten zur Förderung erörtert und dazu passende Unterrichtsbeispiele bereitgestellt. Abgerundet wird die Bibliographie mit dem Verweis auf bereits erschienene und zum Thema der Textkompetenz passende Themenhefte deutschdidaktischer Zeitschriften.

### 1. Bibliographien

Adressnig, Martina; Zippusch, Ute; Esterl, Ursula (2010): Grammatik, Sprachreflexion, Textgestaltung. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 2, S. 113–117.

Blatnik, Katrin (2010): Schreibkompetenzen – Wissenschaftspropädeutik – Schreibbegleitung. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 4, S. 105–111.

Edtstadler, Konstanze (2010): Reifeprüfung mit Kompetenz. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 1, S. 149–157.

- Janshoff, Friedrich (2007): Aufsatz – Textproduktion – Schreiben. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 1, S. 129–135.
- Misensky, Sabrina (2013): Literale Praxis, Sozialisation und Förderung im Wandel. Bibliographische Hinweise. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 1, S. 110–115.

## 2. Einführungen und Grundlagen: Textlinguistik und Textkompetenz

- Adamzik, Kirsten (2004): Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Tübingen: Niemeyer (= Germanistische Arbeitshefte, 40).
- Beaugrande, Robert-Alain de; Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven F. (Hg., 2000): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. Berlin-New York: de Gruyter.
- Brinker, Klaus; Ausborn-Brinker, Sandra (2010): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schmidt (= ESV basics, 29).
- Fries, Norbert (2006): Textkompetenz. Ein Essay über ausgewählte sprachspezifische und interkulturelle Aspekte. Online: [www2.hu-berlin.de/linguistik/institut/syntax/docs/textkompetenz.pdf](http://www2.hu-berlin.de/linguistik/institut/syntax/docs/textkompetenz.pdf) [Zugriff: 28.10.2013].
- Heinemann, Wolfgang; Viehweger, Dieter (1991): Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik).
- Janich, Nina (Hg., 2008): Textlinguistik: 15 Einführungen. Tübingen: Narr (= Narr-Studienbücher).
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2005): Was ist Textkompetenz? Online: [http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf\\_2010/bewertung\\_dfu/textkompetenz\\_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf](http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf_2010/bewertung_dfu/textkompetenz_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf) [Zugriff: 24.9.2013].
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2009): Textkompetenz als Voraussetzung für Schulerfolg. Online: [http://www.iik.ch/wordpress/downloads/Portmann\\_21\\_1\\_09.pdf](http://www.iik.ch/wordpress/downloads/Portmann_21_1_09.pdf) [Zugriff: 24.9.2013].
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2011): Erzählen und Textkompetenz. Linguistische Aspekte des Erzählens. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 3, S. 53–63.
- Portmann-Tselikas, Paul R.; Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hg., 2002): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= Theorie und Praxis: Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Serie B, 7).
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Weidacher, Georg (Hg., 2007): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. [Festschrift für Paul R. Portmann-Tselikas zum 60. Geburtstag]. Unter Mitarbeit von Paul R. Portmann-Tselikas. Tübingen: Narr (= Europäische Studien zur Textlinguistik, 4).
- Spiegel, Carmen (Hg., 2006): Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

## 3. Schreiben und Lesen in Schule, Studium und Beruf

- Abraham, Ulf; Kupfer-Schreiner, Claudia; Maiwald, Klaus (Hg., 2005): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer.
- Baurmann, Jürgen; Weingarten, Rüdiger (1995): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Becker-Mrotzek, Michael; Schindler, Kirsten (Hg., 2007): Texte schreiben. Duisburg: Gilles & Francke (= Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, 5).

- Berning, Johannes (2011): Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis. Münster: LIT (= Schreiben interdisziplinär: Studien, 6).
- Berning, Johannes; Keßler, Nicola; Koch, Helmut (Hg., 2006): Schreiben im Kontext von Schule, Universität, Beruf und Lebensalltag. Berlin: LIT (= Schreiben – interdisziplinär: Studien, 1).
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2006): Das Lesen, anregen, fördern, begleiten. Velber: Kallmeyer bei Friedrich.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg., 2007): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (= Lehren lernen. Basiswissen Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 1). Seelze-Velber und Zug: Kallmeyer & Klett und Balmer.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea; Hagendorf, Petra; Kruse, Gerd; Rank, Katharina; Riss, Maria; Sommer, Thomas (2007): Lesen. Das Training. Seelze: Friedrich.
- Bräuer, Gerd (1998): Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, 6),
- Bräuer, Gerd (2000): Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg im Breisgau: Fillibach (= Schreibpädagogik).
- Esterl, Ursula; Fenkart, Gabriele; Struger, Jürgen (2012): Schreiben und Lesen. IMST\_Newsletter 38/2012. Online: [https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/ueber\\_imst/oeffentlichkeitsarbeit/imst\\_newsletter38.pdf](https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/ueber_imst/oeffentlichkeitsarbeit/imst_newsletter38.pdf) [Zugriff: 16.11.2013].
- Garbe, Christine; Holle, Karl; Jesch, Tatjana (2010): Texte lesen. Lesekompetenz, Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation. Stuttgart: UTB.
- Göpferich, Susanne (2008): Textproduktion im Zeitalter der Globalisierung. Entwicklung einer Didaktik des Wissenstransfers. Tübingen: Stauffenburg (= Studien zur Translation).
- Isler, Dieter; Philipp, Maik; Tilemann, Friederike (2010): Lese- und Medienkompetenzen: Modelle, Sozialisation und Förderung. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien NRW.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2005): Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick. Freiburg: Fillibach.
- Ortner, Hanspeter (2000): Schreiben und Denken. Tübingen: Max Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik).
- Pohl, Thorsten; Steinhoff, Torsten (Hg., 2010): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke (= KöBeS, 7).
- Rosebrock, Cornelia; Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg., 2013): Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell. Weinheim-Basel: Beltz Juventa.
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2011): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Saxalber, Annemarie; Esterl, Ursula (Hg., 2010): Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, 17).
- Worbel, Dieter (2008): Individualisiertes Lesen. Leseförderung in heterogenen Lerngruppen. Theorie – Modelle – Evaluation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

#### 4. Entwicklung von Textkompetenz

- Augst, Gerhard; Disselhoff, Katrin; Henrich, Alexandra; Pohl, Thorsten (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang (= Theorie und Vermittlung der Sprache).
- Augst, Gerhard; Faigel, Peter (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13–23 Jahren. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang.

- Bachmann, Thomas (2002): Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Beckert, Christine (2011): Schreibend und lesend Textkompetenz entwickeln. Eine sozialisationstheoretisch orientierte Untersuchung des Erwerbs von Schriftlichkeit bei Jugendlichen. Tübingen: A. Francke (= Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur, 90).
- Dehn, Mechthild (1996): Zur Entwicklung der Textkompetenz in der Schule. In: Feilke, Helmuth; Portmann, Paul R. (Hg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett, S. 172-185.
- Feilke, Helmuth (2002): Die Entwicklung literaler Textkompetenz: ein Forschungsbericht. Siegener Institut für Sprachen im Beruf.
- Feilke, Helmuth (2005): Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang (= Forum angewandte Linguistik, 45).
- Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin (Hg., 2012): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt/M.-New York: Lang (= Forum angewandte Linguistik, 52).
- Fix, Martin (2005): Kompetenzerwerb im Bereich »Texte schreiben«. In: Rösch, Heidi (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht, Bd. 9. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik), S. 111-124.
- Graf, Werner (2010): Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Ortner, Hanspeter (1993): Die Entwicklung der Schreibfähigkeit. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 3, S. 94-125.
- Philipp, Maik (2011): Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneider, Hansjakob (2011): Wenn Lesen und Schreiben (trotzdem) gelingen. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung. München: Juventa.
- Steinhoff, Thorsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten (Vol. 280). Berlin-New York: de Gruyter.
- Weinhold, Swantje (2000): Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang. Freiburg: Fillibach.
- Wolf, Dagmar (2000): Modellbildung im Forschungsbereich sprachliche Sozialisation. Zur Systematik des Erwerbs narrativer, begrifflicher und literaler Fähigkeiten. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang (= Theorie und Vermittlung der Sprache, 32).

## **5. Schreiben, Lesen und Textkompetenz im Deutschunterricht der Sekundarstufe**

- Baurmann, Jürgen (2006): Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer bei Klett.
- Becker-Mrotzek, Michael (2012): Gemeinsam erzählen – getrennt schreiben. In: Kern, Friederike; Morek, Miriam; Ohlhus, Sören (Hg.): Formen des Erzählens – Erzählen als Form. Berlin-New York: de Gruyter, S. 147-157.
- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Blatt, Inge (1997): Von der Textkompetenz zur Hypertextkompetenz. Neue Aufgaben und Chancen für den Deutschunterricht durch Computer und Internet. Ergebnisse aus Unterrichtsprojekten in der Sekundarstufe I. In: OBST 55, S. 102–117.
- Bräuer, Gerd (2004): Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung (= Amerikanische Ideen in Deutschland, 6).
- Bräuer, Gerd; Schindler, Kirsten (2011): Schreibarrangements für Schule, Hochschule und Beruf. Freiburg: Klett Fillibach.
- Feilke, Helmuth; Köster, Juliane; Steinmetz, Michael (Hg., 2012): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart: Klett Fillibach.
- Fix, Martin (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn u. a.: Schöningh-UTB.
- Fix, Martin; Jost, Roland (Hg., 2005): Sachtexte im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Diskussionsforum Deutsch).
- Hornung, Antonie (2010): Produktive Textkompetenz im Fächerkanon der Sekundarstufe. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 4, S. 60–70.
- Leiter-Köhler, Ursula (2002): Über die Medienkompetenz zur Textkompetenz. Schulisches Schreiben und die neuen Medien. Textkompetenz. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2010): Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge. Seelze: Kallmeyer (= Praxis Deutsch).
- Philipp, Maik (2012): Besser lesen und schreiben. Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Philipp, Maik (2013): Motiviert lesen und schreiben. Dimensionen, Bedeutung, Förderung. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Philipp, Maik; Schilcher, Anita (Hg., 2012): Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Schindler, Kirsten; Siebert-Ott, Gesa (2012): Textkompetenzen im Übergang Oberstufe–Universität. In: Feilke, Helmuth; Köster, Juliane; Steinmetz, Michael (Hg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart: Fillibach, S. 151–178.
- Schoenke, Eva; Schoenke, Wolfgang (2011): Textlinguistik in der Sekundarstufe II? Artikel herausgegeben vom bifie. Online: [https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp\\_schoenke\\_textlinguistik\\_sek\\_II\\_2011-10-13\\_0.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_schoenke_textlinguistik_sek_II_2011-10-13_0.pdf) [Zugriff: 24.09.2013].
- Spinner, Kaspar (2005): Lesekompetenzen erwerben, Literatur erfahren. Berlin: Cornelsen Scriptor.

## 6. Zur Praxis der Förderung von Textkompetenz

- Abraham, Ulf (2007): Schreib-Stoffe: Ein Unterrichtskonzept zur wechselseitigen Förderung der Schreib- und Lesekompetenz in der Sekundarstufe II. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 1, S. 85–93.
- Abraham, Ulf (2008): Lesen zum Schreiben, Schreiben zum Lesen. Integrative Konzepte zur Schriftlichkeitsförderung in den Sekundarstufen und an der Hochschule. In: Hofmann, Bernhard; Valtin, Renate (Hg.): Checkpoint Literacy, Tagungsband 2 zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin. Frankfurt/M.: DGLS, S. 154–164.
- Abraham, Ulf; Baurmann, Jürgen (2010): Kriterien für Texte entwickeln – das Schreiben nach Vorgaben fördern. Zum Einsatz von Kriterien und Kriterienkatalogen im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch., H. 223, S. 4–11.
- Abraham, Ulf; Fix, Martin (2006): Inhalte wiedergeben. Informationen verarbeiten – Texte reformulieren. In: Praxis Deutsch, H. 197, S. 6–14.

- Anskeit, Nadine (2012): WikiWiki in die Schule. Unterrichtsbeispiele und Praxiserfahrungen zum Einsatz von Wikis in der Schule. In: Beißwenger, Michael; Anskeit, Nadine; Storrer, Angelika (Hg.): Wikis in Schule und Hochschule. Boizenburg: Werner Hülsbusch (= Reihe »E-Learning«).
- Bräuer, Gerd (2010): Schreibprozesse begleiten. In: Deutschunterricht, H. 3, S. 4–12.
- Cieslak, Hanna (2008): »Kreatives Schreiben« als Methode zur Förderung der Schreibkompetenz. München u. a.: GRIN.
- Kossmeier, Elisabeth (2010): Schreibkompetenz durch Entwicklung und ständige Förderung von Selbst- und Reflexionskompetenz. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 4, S. 98–105.
- Loch, Wolfgang (2010): Mehr als »Sprachrichtigkeit«. Schriftliche sprachliche Leistungen in der Oberstufe beurteilen und fördern. In: Praxis Deutsch, H. 223, S. 49–55.
- Ortner, Hanspeter (2007): Zur Notwendigkeit einer intensiven Aufsatzvorbereitung. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 1, S. 35–44.
- Peschel, Corinna (2007): Zur Nutzung textorganisierender Mittel in Schülertexten. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 2, S. 43–54.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2012): Interaktion und kooperatives Schreiben in mehrsprachigen Klassen. Ein didaktisches Modell zur Förderung von Textkompetenz. In: Michalak, Magdalena; Kuchenreuther, Michaela (Hg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 163–182.
- Schneider, Hansjakob; Bertschi-Kaufmann, Andrea (2006): Lese- und Schreibkompetenzen fördern. In: Didaktik Deutsch 12, H. 20, S. 30–51.
- Spurny, Sandra (2009): Förderung von Textkompetenz in Aufgaben von ausgewählten Deutschbüchern (4. Klasse Unterstufe). Dissertation, Universität Wien.
- Stirnemann, Knut (2010): Den Blick auf die Sprache lenken. Wie lässt sich Textkompetenz durch kreatives Schreiben erwerben und erweitern? In: ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 4, S. 89–98.
- Ulrich, Winfried (2012): Mit Sprachreflexion Textkompetenz fördern. In: Deutschunterricht, H. 1, S. 4–8.
- Wilczek, Reinhard (2008): Textmuster erkennen und verwenden. In: Deutschunterricht, H. 3, S. 4–10.

## 7. Themenhefte deutschdidaktischer Zeitschriften

- Deutschunterricht: Textmuster in Aufsätzen. H. 3/2008.
- Deutschunterricht: Schreibprozesse begleiten. H. 3/2010.
- Deutschunterricht: Texte – Strukturen und Funktionen. H. 1/2012.
- Deutschunterricht: Texte online. H. 3/2013.
- Fremdsprache Deutsch: Textkompetenz. H. 39/2008.
- ide. informationen zur deutschdidaktik: Kultur des Lesens. H. 1/2006.
- ide. informationen zur deutschdidaktik: Kultur des Schreibens. H. 1/2007.
- ide. informationen zur deutschdidaktik: Internet. H. 2/2009.
- ide. informationen zur deutschdidaktik: Grammatik (und Textgestaltung). H. 2/2010.
- ide. informationen zur deutschdidaktik: Schreiben in der Sekundarstufe II. H. 4/2010.
- ide. informationen zur deutschdidaktik: Erzählen. H. 3/2011.
- ide. informationen zur deutschdidaktik: Reifeprüfung Deutsch. H. 1/2012.
- ide. informationen zur deutschdidaktik: Literale Praxis. H. 1/2013.
- Praxis Deutsch: Inhalte wiedergeben. H. 197/2006.
- Praxis Deutsch: Kriterien entwickeln – Schreiben fördern. H. 223/2010.
- Praxis Deutsch: Schriftlich erzählen. H. 239/2013.

# Gedicht im Unterricht

Stefanie Petelin

## Mascha und Mahler ... Die intermediale Beziehung von Mascha Kaléko und Gustav Mahler in *Die Dritte Sinfonie*

### Die Dritte Sinfonie

Als ich heut wieder Mahlers »Dritte« hörte,  
Umzingen mich die Schatten alter Zeit.  
Und auf den Schwingen der Unendlichkeit  
Entfloh ich dieser Stadt und dem Getriebe,  
In das Gewoge der Vergangenheit,  
In das Vineta unsrer ersten Liebe.

Ein Gestern grüßte mich bei jedem Schritte.  
Das dunkle Tor, das dem Erinnern sich  
Stets halb verweigert hatte, – Mahlers »Dritte«  
Erschloss es wie ein »SESAM ÖFFNE DICH!«  
Und alles, was jahrzehntelang schon schlief,  
Schien aufbewahrt in ‚unserem‘ Motiv...

Wie Japanblumen, leblos im Papier,  
Im Wasser aufgehn und sich bunt entfalten –  
So regten sich bei jedem Takt in mir  
Die eingefrorenen Träume und Gestalten.  
Dass es doch möglich wär, sie festzuhalten,  
– Den Augenblick, und was ihm bang entstieg.  
Die Stimme, was sie sagte, und verschwieg  
Sich fortzuretten aus den Gletscherspalten  
Ins Sonnenreich unsterblicher Musik.  
(Mascha Kaléko, in: Rosenkranz I/2012, S. 383 f.)

In der Beziehung Mascha Kalékos (1907–1975) und ihres Mannes Chemjo Vinaver (1895–1973), aber auch in jener zu ihrem Sohn Steven (1936–1968) spielte Gustav Mahler (1860–1911), wie mehrere Briefe belegen, eine besondere Rolle. So bemerkt Mascha Kaléko in einem Brief nach dem Tod ihres Sohnes: »An die Mahler-Platten haben wir uns zu Hause noch nicht herange-  
traut, da Mahler uns Dreien ein Seelen-  
verwandter war [...].« (Rosenkranz III/2012, S. 1681 f). – Insofern liegt es nahe, die Verbindung zwischen Mascha Kaléko und Gustav Mahler aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten, zumal sich bereits durch die Lebensgeschichten Parallelen (u. a. Herkunft aus dem Rande der ehemaligen Donaumonarchie, jüdischer Familienhintergrund, Tod des eigenen Kindes), aber auch Gegensätze (u. a. Stellung in der zeitgenössischen Gesellschaft, Umgang mit Lebenskrisen) ergeben, die sich ebenso auf formaler und inhaltlicher Ebene weiterführen lassen: mit Blick auf Text und Musik, mit Blick auf Lebensgeschichten und (konstruierte) Identität(en). Und dass es gerade Mahlers »Dritte« ist, in der einander die Gedanken von Liebe, Lust und Schmerz in höchstem Kontrastreichtum begegnen, als »[...] Instrument, auf dem das Universum spielt« (Willnauer 2006, S. 131), ist besonders hervorzuheben.

Mascha Kaléko ist als Vertreterin der Neuen Sachlichkeit darüber hinaus bestens geeignet, SchülerInnen einen Weg zur Lyrik zu bahnen – mit ihrem unverwechselbaren Ton, der – in der Fremd- und Selbsteinschätzung in einer Traditionslinie zu Heinrich Heine (1797–1856) steht, zu dem es auch viele



spannende intertextuelle Referenzen in ihrem Werk gibt (u. a. *Deutschland, ein Kindermärchen, Emigrantinnen-Monolog*), die sich lohnen, im Unterricht erarbeitet zu werden – lyrisch und satirisch ist, »[...] so ätzend scharf wie Heine [...], aber Heine war ja eigentlich auch ein Romantiker [...], der hatte ja auch sehr viel Herz...« (Rosenkranz IV/2012, S. 95)

Kalékos häufig lyrisch-musikalische Gedichte (auf formaler wie inhaltlicher Ebene), teilweise als Lieder oder Chansons bezeichnet oder gar vertont, laden daher durch ihre Nähe zur Alltags- und Lebenswelt (z. B. *Ich bin von anno dazumal, Schlechtwetterlied, Du denkst an eine andere*) sowohl zum Assoziieren, zur textorientierten Interpretation, aber auch zum kreativ-produktiven Arbeiten ein, bieten gleichzeitig aber auch die Möglichkeit (siehe Mahler und Heine), im Unterricht thematische Längsschnitte herzustellen.

Im Sinne von Mahlers Rückert-Lied, das Kaléko in einem Text thematisch fortführt, kann man sich nun fragen: Ist Mascha Kaléko der Welt, dem Deutschunterricht abhanden gekommen?

Entgegengewirkt werden könnte diesem Abhandenkommen mit Unterrichtseinheiten bzw. -modulen wie den folgenden:

### Modul 1: Einstieg

Die Sensibilisierung der SchülerInnen erfolgt über einen Hörimpuls in Verbindung mit Bildern von Mascha Kaléko, Gustav Mahler sowie (gegebenenfalls) weiteren durch die Lehrperson ausgewählten Bildern, durch den die Lernenden ihre Gefühle und ihre Empathie aktivieren, gleichzeitig aber

auch dazu angeregt sind, Hypothesen in Bezug auf ihre Erwartungshaltung zu bilden und ihrer Phantasie freien Lauf zu lassen.

### Hörimpuls

Material:

- Impulsmusik: CD/Video der *Sinfonie Nr. 3 in d-Moll* von Gustav Mahler, geographisch als *Ein Sommermorgenraum* bezeichnet (Entstehung: 1892–1896, Uraufführung: 1902), zum Beispiel Live-Aufnahme aus dem Jahr 1973 der Wiener Philharmoniker unter der Leitung von Leonard Bernstein: <http://www.youtube.com/watch?v=1AwFutIcnrU>, Live-Aufnahme aus dem Jahr 2010 des Symphonieorchesters des Bayerischen Rundfunks unter der Leitung von Mariss Jansons: <http://www.youtube.com/watch?v=bdS06DZJ-Lek>
- Impulsbilder: Mascha Kaléko, Gustav Mahler, Landschaftsbilder (die die *Sinfonie Nr. 3* während des Komponierens am Attersee beeinflussten: Felsengebirge, blühende Wiesen, Fernblick, Waldimpressionen, Nacht- und Himmelsbilder), eventuell kontrastiv Fotos aus dem »Großstadtleben«, der Lebenswelt Kalékos im Berlin der Weimarer Republik.

Vorgangsweise:

- (schriftliche oder visuelle) Assoziationskettenbildung beim Anhören eines Auszugs aus Mahlers *Sinfonie Nr. 3 in d-moll*
- ausdrucksstarker Vortrag des Gedichtes durch die Lehrperson

## Modul 2: Themen, Sprache, Hintergrund

Sowohl Mascha Kalékos als auch Gustav Mahlers Familie blicken auf ein sehr wechselvolles, teils von schweren Schicksalsschlägen und großen Veränderungen und Wandeln überschattetes Leben zurück. Nach der in verschiedener Form möglichen Betrachtung des lebensgeschichtlichen Hintergrundes beider (z. B. interdisziplinäre Portraitgestaltung der SchülerInnen mithilfe folgender Quellen: Bücher, Themenhefte, Internetrecherche, explizit hingewiesen sei auf die Unterteilung der Lebensstationen Kalékos auf Gisela Zoch-Westphals Homepage [www.kaleko.ch](http://www.kaleko.ch), vorbereitetes Material der Lehrperson zur Selbsterarbeitung) bietet sich eine Bearbeitung verschiedener Themengebiete an.

### I. »Ins Sonnenreich unsterblicher Musik ...« – Musik und Musikalität

In zahlreichen Gedichten Mascha Kalékos nimmt die Musik eine besondere Rolle ein – auf thematischer und formaler Ebene, denn: »Musik ist, wo du bist« heißt es beispielsweise in Kalékos *Zärtlicher Epistel*. Referenzen auf Gustav Mahler existieren darüber hinaus in verschiedenen Texten (u. a. »Einladung,« »Du bist der Welt abhanden gekommen« als direkter Verweis auf Mahlers Rückert-Lieder, 1935 »Da kamst du«).

Leitfragen zur Auseinandersetzung mit dem Gedicht (Teil 1):

- Welche musikalischen Stilmittel bzw. Formen lassen sich im Gedicht erkennen?
  - Welcher »musikalische« Wortschatz wird verwendet bzw. wie wird mit Sprache als Klang gearbeitet? Welche Metaphern kommen zur Sprache? Und wie sind diese mit den Gefühlen des lyrischen Ichs verbunden? Was möchte das lyrische Ich damit sagen (gegebenenfalls in Textabschnitten, Übersetzung in Emotionen)?
  - Welche intermedialen/intertextuellen Referenzen existieren im Gedicht bzw. in der Musik (u. a. Gedichtsammlung *Des Knaben Wunderhorn* von Clemens Brentano und Achim von Arnim, *Ali Baba und die 40 Räuber* aus der Geschichtensammlung *Tausendundeine Nacht*)? Und welche Funktion nehmen diese ein?
- Vorgangsweise:
- Bearbeitung der Leitfragen (Partnerarbeit) und anschließende Vorstellung im gelenkten Unterrichtsgespräch
  - Vertonung des Textes bzw. Suche von geeigneter Musik zur Untermauerung des Gedichts beim eigenen sinn- und klanggestaltenden Lesen (Gruppen- oder Einzelarbeit)
  - »Gegenlesen« mit anderen musikalischen Gedichten Mascha Kalékos (z. B. *Langschläfers Morgenlied*, *Das Ende vom Lied*, *Kleines Liebeslied*, *Sentimentales Sonett*, *Sozusagen ein Mailied*, *Solo zu Zweien*, *Elegie für Steven*, *Solo für Frauenstimme*, *Weil du nicht da bist*, *Abschied*, *Sonett in Dur*, *Sonett in Moll*, *Ich schreib dir einen Liebesbrief*, *Du denkst an eine andere*, *Vierundzwanzig Stunden täglich*, *Das war damals*, *Das Dritte*, *Finale*) und Vergleich der Musikalität in den Texten

## 2. »Ein Gestern grüßte mich ...« – Erinnerung und Vergangenheit

Ein weiterer großer Themenschwerpunkt in Mascha Kalékos Werk ist – biographisch bedingt – die Erinnerung an das Gestern, die Vergangenheit, die »Schatten alter Zeit« und die Frage, welche Auswirkungen diese auf das Heute, die heutige Empfindung im Augenblick haben. Eine Kontextualisierung durch die Lebensgeschichte Kalékos ist in diesem Fall äußerst sinnvoll.

### Leitfragen (Teil 2):

- Welche Geschichte wird erzählt? Woran wird erinnert? Um welche Vergangenheit geht es?
- Wie wird Erinnerung im Text sprachlich und inhaltlich konstruiert (Stilmittel, Versschema)?
- Mit welchen Metaphern wird Erinnerung bildlich dargestellt?
- Welche (Erinnerungs)Räume werden im Gedicht benannt und welche Rolle spielen diese im Gedicht- bzw. Lebenskontext der Autorin (»entflohen ich dieser Stadt«, »Vineta«)?

### Vorgangsweise:

- Bearbeitung der Leitfragen
- Verfassen von Prosatexten im Kontext des Gedichtes (z. B. Brief an das lyrische Ich, Essay über Erinnerung, Dialog des lyrischen Ichs mit dem Objekt der Erinnerung, fiktiver Brief von Mascha Kaléko an Gustav Mahler über die Bedeutung seiner Musik für die Beziehung zu ihrer Familie)
- Inszenierung des Gedichtes (z. B. als Kurzszene, -film, Videoclip)

## 3. »In unserem Motiv ...« – Identität, Selbstbestimmung und die Liebe

Gerade in diesem Bereich lässt sich eine starke Verbindung zur Lebenswelt der SchülerInnen herstellen – didaktisches Ziel ist daher neben der Fähigkeit zu Empathie und emotionaler Sensibilisierung die Fähigkeit, Texte auf die eigene Wirklichkeit, die eigenen Erfahrungen und Erlebnisse zu beziehen.

Ursprünglich sollten Mahlers Sätze programmatisch benannt werden, d. h. »sprechende« Titel tragen, so beispielsweise »Was mir der Mensch erzählt« bzw. auch »Was mir die Liebe erzählt«, wovon Mahler aber später wieder Abstand nahm, auch wenn dies in der Musik noch erkennbar ist.

Im Kontext dieses Themas kann daher der Diskurs rund um die Beziehung »Ich – Wir«, Selbstbestimmung, um das große Thema der Liebeslyrik (u. a. in verschiedenen Spielarten: zum Partner, zum Kind, zur Musik ... auch über den Tod hinaus, der sowohl im Leben von Mascha Kaléko als auch bei Gustav Mahler eine große Rolle spielte und sowohl in diesem Gedicht als auch in der *Sinfonie Nr. 3* nach den »Schatten«, »per aspera ad astra« zur Klimax führt, der Liebe).

### Leitfragen:

- Welche »Schlüssel« à la »Sesam, öffne Dich« gibt es in Deinem Leben?
- Gibt es die im Text angesprochenen »Motive« in Beziehungen zu verschiedenen Personen (z. B. Eltern, Freunde) durch bestimmte Symbole? Und wenn ja, wie werden diese gesellschaftlich konstruiert?

- Was erfahren wir im Text über das lyrische Ich und was über die Beziehung, die es beschreibt?

*Vorgangsweise:*

- Bearbeitung der Leitfragen (Plenum)
- Diskussion

### Modul 3 | Abschlussdiskussion (und Exkurs)

Mascha Kaléko bietet sich mit ihrer für SchülerInnen auch heute gut zugänglichen »Gebrauchspoesie« für alle – aus dem Alltag für den Alltag – an und bietet vielfältige Anknüpfungspunkte: Mit ihrer Gegenwartsbezogenheit und Zeitlosigkeit, mit Ironie und Gefühl, mit Stärke und Zerbrechlichkeit, mit Schärfe und Zartheit, mit Verspieltheit und Sprachwitz, mit Melancholie und Humor beschäftigen sich Mascha Kalékos Gedichte mit Themen, die jeder erlebt und die jeden angehen. Abschließend kann daher über die Gesamtwirkung des Gedichtes, die Bedeutung des Textes in der Lebenswelt der SchülerInnen, Gedichte im Umkreis dieses Textes sowie den Rückbezug auf die ersten Assoziationen bei der Berührung mit der Musik und dem Gedicht diskutiert werden.

So ist Thomas Mann durchaus recht zu geben, wenn er in einem Brief an Mascha Kaléko zu Weihnachten 1945 schreibt:

Sehr verehrte Frau, haben Sie Dank für Ihren Gruss und Ihre ausdrucksvollen Gedichte, an denen ich eine gewisse aufgeräumte Melancholie am meisten liebe. Gewiss haben Sie vielen Tausenden aus der Seele gesungen hier draußen; aber ich wollte doch, Ihre wohlklingende-mokante Stimme erklänge auch wieder in Deutschland, wo es gewiss weniger als je an Sinn dafür fehlen würde. (Thomas Mann, zit. in: Rosenkranz IV/2012, S. 21)

Auf dass Mascha Kalékos Stimme auch in den (deutschsprachigen) Schulen wieder erklänge!

#### Literatur

- ROSENKRANZ, JUTTA (Hg., 2012): Mascha Kaléko: Sämtliche Werke und Briefe in vier Bänden. Bd. I: Werke. – Band III: Briefe 1963-1975. – Bd. IV: Kommentar. München: dtv.
- WILLNAUER, FRANZ (Hg., 2006): *Gustav Mahler. »Mein lieber Trotzkopf, meine süße Mohnblume«.* Briefe an Anna von Mildenburg. Wien: Zsolnay.

---

STEFANIE PETELIN, Studium der Angewandten Kulturwissenschaften und Regionalstudien; Dissertantin und Lehrbeauftragte an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkt: kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft. E-Mail: stefanie.petelin@aau.at

# Debatte

Andrea Moser-Pacher

## Wo finde ich mich?

### Oder Subjektives, allzu Subjektives zur SRDP-orientierten neuen Schreibdidaktik

Ich besitze ein gut bestücktes Bücherregal zur Schreibdidaktik, vor allem auch deswegen, weil ich vor einigen Jahren gemeinsam mit Professor Paul Portmann-Tselikas ein Seminar zur Schreibdidaktik abgehalten habe. Zur Vorbereitung habe ich so ziemlich alles gelesen, was man am Markt finden konnte, auch alte *ide*- und *Praxis Deutsch*-Hefte. Rückblicke helfen oft, die Gegenwart klarer zu sehen. Meine Buchsammlung beginnt mit Dostal *Der deutsche Aufsatz* (meine Aufsatzbibel der ersten Ienstjahre in den frühen 1980er Jahren) und reicht bis Abraham, Steiner, Bräuer usw. Zwei Monumente sind auch darunter: Wygotski (<sup>5</sup>1974): *Sprechen und Denken* und Ortner (2002): *Schreiben und Denken*. Jedenfalls ein Kosmos.

Höchst erstaunt war ich, als die Arbeitsgruppe der BHS, die ursprünglich mit der Erstellung der Zentralmatura betraut war, anfang, Textsorten zu sammeln. War die Deutschdidaktik in ihrem wissenschaftlichen Diskurs nicht gerade dabei, die starren schulischen Formen zu überwinden und das Motto »Schreiben statt Aufsatzerziehung« Programm? Heute sehe ich das so, dass der Denkraum dieser Arbeitsgruppe nur den klassischen Textsortenkanon (siehe Dostal 1950er/60er Jahre und ähnliche Aufsatzkunden) zu umfassen schien und Begriffe wie »Schreiben als reflexive Praxis« oder »klärendes, kommunikatives, poetisches Schreiben« (Joachim Fritzsche 1970er Jahre) oder »Schreiben für sich und andere« nicht zur Disposition oder Diskussion gestanden sind. Noch Ende 2012 bin ich im Rahmen einer Lehrplan-Arbeitsgruppe auf große Widerstände gestoßen, weil ich diese Begriffe ins Spiel gebracht habe und gar im Lehrplan verankert haben wollte. Es ist lachhaft, es ist unglaublich, irgendwie unfassbar. Welcher Zeitgeist weht in welchen Lehrplänen?

Schreibdidaktiker wie Ulf Abraham oder Jürgen Baurmann haben den Textsortenkanon natürlich reflektiert, viele DeutschlehrerInnen scheinen nach wie vor daran zu kleben (Riesendrama für die UnterstufenschülerInnen, weil sie die direkte von der indirekten Charakteristik nicht unterscheiden können usw.) Es gäbe genug Geschichten aus dem Bereich zu erzählen, wo Lehrkräfte erwachende Schreibfreude mit rigiden Textsortenrichtlinien zunichte machen. Ich selbst gebe immer Arbeitsaufgaben, die ich als Cross-over bezeichne und die das Wahrneh-

men der eigenen Gefühle und das eigene Denken hervorlocken sollen. Daher finde ich mich als Schreib-Lehrerin in einer Zeit, in der genaue Operatoren als Rettung des schulischen Schreibens eingeführt werden, nicht wieder. Operatoren sind wie alle Systematiken wissenschaftlich relevant und erweisen sich als sehr brauchbarer Handlungsspiegel, aber sie als Zauber- und Rettungsmittel zu sehen, um bei (schreibungehobten, schreibgehemmten) Schülerinnen und Schülern das Schreiben zu evozieren, scheint mir eine sehr große Illusion zu sein.

Der Denkrahen Textsorte war also der Ausgangspunkt für die Zentralmatura, was auch durchaus plausibel ist, denn Texte mit einem klaren Erwartungshorizont sind problemlos, und ohne viel nachdenken zu müssen, und messbar, zum Beispiel mit dem *Melker Textanalyseraster*, der seit den 1960er oder 1970er Jahren in Niederösterreich in Gebrauch ist. Mit der Vorgabe der neun Textsorten wurde dieser Zugang zum Schreiben in Stein gemeißelt – und daher Gesetz für viele Jahre. Die Chance, dass sich in einem dialektischen Prozess zwischen fixierten und freieren Formen etwas Neues für die Schreibdidaktik und die Matura ergeben hätte, wurde somit leider verpasst. Getoppt wurde meiner Meinung nach diese Retro-Schreibdidaktik durch die Fixierung auf den Adressatenbezug: Schreibdidaktik der 1970er Jahre, die mit dem Ausdruck »Textproduktion« auf die Verwandtschaft mit der lustfeindlichen Arbeitswelt hinweist. Julie Zeh geißelt in ihrem Essay *Von der Heimlichkeit des Schreibens* (Zeh 2006, S. 201–213) diese Schreibpraxis, die sie in ihrer eigenen Schulzeit in der DDR

»genossen« hatte, und hält ein Plädoyer für das Scheitern für sich selbst: sich schreibend finden und erfinden.

Natürlich hat das jetzt unmittelbar nichts mit der Zentralmatura zu tun, da ist schon ein Stück Öffentlichkeit und Vergleichbarkeit gefragt. Was aber blank daliegt, ist Folgendes: Die Schreibdidaktik der Zukunft scheint ein Mix aus österreichischer Nachkriegs- und DDR-1970er-Jahre-Didaktik zu sein. Halt, es gibt schon Neueres: den Leserbrief. Wir waren in den 1980er Jahren schon sehr stolz, weil doch so modern, dass wir den Leserbrief als Textsorte und Zeitungen als Lektüre in den Deutschunterricht eingebracht haben. Momentan habe ich allerdings eine Leserbrief-Allergie. Was früher subversiv war, ist heutzutage inflationär. Aus vielen, vielen Unterrichtsbeobachtungen der Studierenden und aus ihren Stundenbildern weiß ich, dass in etlichen Klassenzimmern zu jedem Thema, das besprochen wurde, die ultimative Aufgabe lautet: Schreibe einen Leserbrief! Nein danke, ich mache das nicht (mehr)! Ich setzte viel mehr auf die Formel: Was hat das mit mir zu tun? – und lasse die Schülerinnen und Schüler vielfach essayistische Reflexionstexte verfassen, in denen ihr Ich angesprochen wird und ihre persönlichen Erfahrungen und Gedanken vertieft werden können. Der eigenen Stimme – der »Voice« – soll Raum und Zeit gegeben werden.

Ich weiß, das Lamentieren nützt nichts, wir müssen mit der SRDP leben und die Richtlinien und Schreibaufgaben, so gut es geht, meistern, auch im Sinne der SchülerInnen, die ein Anrecht auf einen ambitionierten Schreibunterricht haben.

Das Argument etlicher BHS-KollegInnen, dass die zu erlernenden Textsorten den praxisorientierten Anspruch des Schultyps widerzuspiegeln haben, ist für mich nicht ganz stichhaltig. In vielen Seminaren haben wir den Widerspruch zwischen Allgemeinbildung und Berufsbezogenheit reflektiert und immer wieder war das Ergebnis des dialektischen Prozesses, dass sowohl für berufliche Realitäten als auch für Phantasie, Kreativität und Eigensinn schreibdidaktische Räume geschaffen werden müssten. Die meisten von uns haben sich vehement dagegen verwehrt, die SchülerInnen – wie es Sloterdijk pointiert ausgedrückt hat – mit Blick auf den Ernstfall zu kolonialisieren.<sup>1</sup> Doch nun ist vielerorts Schluss mit der Lehr- und Methodenfreiheit der Deutsch-Lehrkräfte, das heißt, mit ihrer forschenden Suchbewegung, Schreibaufgaben zu finden und zu erfinden, die passgenau zum Entwicklungsstand und dem Schreibvermögen der Schülerinnen und Schüler passen oder sie gar in die »Zone der proximalen Entwicklung« (vgl. Wygotski<sup>5</sup>1974, S. 241 f.) lotsen. Denn die Normen der Zentralmatura schlagen zurück: dieselbe Schularbeit, die sich an den SRDP-Textsorten orientiert, in allen Deutschklassen am gleichen Tag zur gleichen Stunde, das ist Programm an manchen Schulen. Nicht nur einmal, sondern nahezu die ganze Schulzeit hindurch. Frei nach Kant: Wie viel Freiheit noch bei diesem Zwange?

Was aber bleibt, ist die Auswirkung auf die Schreibdidaktik in den Schulen. Das Bild, das sich da zeigt, ist ein betrübliches. Die neun Textsorten der SRDP paralisieren alle und alles, die verpflichtenden Fortbildungen zur Matura verschlingen das Fortbildungskapital (5 Tage/Jahr), kreative Deutschseminare an der PH werden kaum gebucht oder goutiert. Wir von den Fachdidaktikzentren bieten Schreibseminare für LehrerInnen an, die sich mit den grundlegenden Fragen der Schreibdidaktik auseinandersetzen und Anregungen geben, wie man Kinder und Jugendliche zum Schreiben (ver)führt – kaum Interesse bei der Lehrerschaft. Das hehre Ziel der Zentralmatura, die Qualität des Unterrichts zu sichern, könnte ins Gegenteil umschlagen. Denn die Grundsatzdebatte über Qualität wurde meiner Beobachtung nach noch nicht geführt.

Das Argument, dass neben den vorgegebenen Textsorten noch andere Formen des Schreibens einen Platz im Deutschunterricht finden könnten, erweist sich für mich nicht ganz stichhaltig. Zwei Wochenstunden bei im Durchschnitt sehr großen Klassen eröffnen keinen Raum für Schreibaufgaben und Schreibprojekte, die den Eigensinn der jungen Leute ansprechen und über das Schreiben die Entwicklung ihrer Identität fördern. In den aktuellen kompetenzorientierten, sehr pragmatisch ausgerichteten Lehrbüchern findet man kaum Hinweise dazu, so verliert sich die Spur, im Gestrüpp der eigenen Gedanken einen passablen Weg zum klaren Schreiben zu finden. Die Schnellstraßen des Schreibens sind vorgezeichnet, statt Hinweisschildern gibt es nun Textbau-

---

1 Vgl. Interview mit Reinhard Kahl: Peter Sloterdijk: Lernen ist Vorfreude auf sich selbst. Online: [http://www.reinhardkahl.de/pdfs/neu%20110\\_113\\_mck14\\_Sloterdijk.pdf](http://www.reinhardkahl.de/pdfs/neu%20110_113_mck14_Sloterdijk.pdf) [Zugriff 3.4.2013].

steine, die bequem als Leitlinien dienen und die dafür sorgen, dass man den Kompass der eigenen inneren Sprache<sup>2</sup> nicht hervorzuholen braucht. Wie Lemminge ziehen nun alle auf der TS9<sup>3</sup>-Autobahn dahin ... Wohin?

Interessant in diesem Zusammenhang ist auch die Vorgabe der Individualisierung des Unterrichts. Wir wissen, dass es unterschiedliche Schreib- und Denkmodalitäten<sup>4</sup> gibt, die Zentralmatura hingegen – und in weiterer Folge ein Großteil des Schreibunterrichts – ist eigentlich nur auf die konkret-systematisch orientierten Menschen zugeschnitten. Vielleicht denken und schreiben die ErfinderInnen des Textsortenkanons auch auf diese Art und Weise und haben nun das festgeschrieben, was sie kennen und können. Ich bin jedenfalls ein stark assoziativer Typ und denke eher in Bildern und finde enge Vorgaben als sehr befremdlich; sie feuern meinen Gedankenstrom nicht an. Immer wieder können wir beobachten, dass geniale SchülerInnen häufig das enge Korsett der Vorgaben verlassen und großartig eigenwillige Texte schreiben. Sind diese dann mit der »Elle uniformierter Mittelmäßigkeit« zu messen (vgl. Ludwig/Feilke 1998, S. 25)?

2 Vgl. Gössmann (1979, S. 32–40), der sich auf das Konzept der inneren Sprache nach Wygotski bezieht.

3 Textsorten 9.

4 Hermans und Gregorc unterscheiden die konkret-systematischen, die konkret-assoziativen, die abstrakt-systematischen und die abstrakt-assoziativen Denkmodalitäten; Quelle: Skriptum von Ulrike Kempfer, PH OÖ.

Schmerzlich nehme ich nun wahr, dass diese freiere Seite des Schreibunterrichts unterzugehen droht.

Pflicht für Leute, die in der Bildungspolitik etwas zu sagen haben, wäre es, den eigenen Denkrahmen zu reflektieren. DeutschlehrerInnen scheinen besonders zu selbstherrlichen Behauptungen zu neigen. Gab es ursprünglich nicht einen Versuch auch von Seiten des BIFIE, Maturabeispiele zu lancieren, die essayistisches Schreiben und die Entwicklung von Gedanken über die narrative Schiene ermöglichen sollten? Die Rede war dabei von einem Baum, aus dessen Perspektive ökologische und sozioökonomische Wandlungsprozesse zu reflektieren waren. Eine wunderbare Gelegenheit für Jugendliche, die ihre Sprachkraft aus ihren Emotionen und Imaginationen schöpfen, ihre Gedanken fließen zu lassen und schriftlich auf den Punkt zu bringen. Abgelehnt, verschwunden, von vielen KollegInnen als Unterstufen-Aufsatz diskreditiert: Denkrahmen Phantasieaufsatz, Schablone Innerer Monolog, Vorurteil »ist nicht zu beurteilen«. Dass man Poetisches Schreiben wunderbar zum Erkenntnisgewinn nutzen könnte, scheint für viele unvorstellbar zu sein, dass man es noch mehr fördern müsste, übersteigt alle Horizonte. Prüfen – und auf die Prüfung vorbereiten – wird immer mehr zu unserem Hauptgeschäft, die Geste der Einladung in die weite Welt des Wissens wird, fürchte ich, mehr und mehr verkümmern.

So bleiben wir bei der kleinräumigen Vermessung einer vorgefertigten Welt. Das ist gut so. Für manche.



**Literatur in Auswahl**

- ABRAHAM, ULF (1994): *Lesarten – Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte*. Stuttgart: Klett.
- ABRAHAM ULF; KUPFER-SCHREINER, CLAUDIA; MAIWALD, KLAUS (Hg., 2005): *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Donauwörth: Auer.
- BAURMANN, JÜRGEN (2002): *Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- BRÄUER, GERD (1998): *Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 6).
- DOSTAL, KARL A. (o. J. 13. Aufl.): *Der deutsche Aufsatz*. 2. Teil. Wien: Leitner.
- FEILKE, HELMUTH; PORTMANN, PAUL R. (Hg., 1996): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart: Klett.
- GÖSSMANN, WILHELM (1979): *Schülermanuskripte. Schriftliches Arbeiten auf der Sekundarstufe II*. Düsseldorf: Schwann.
- LUDWIG, OTTO; FEILKE, HELMUT (1998): Autobiografisches Erzählen. In: *Praxis Deutsch*, H. 152, S. 15–25.
- ORTNER, HANSPETER (2002): *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.
- STEINER, ANNE (2007): Anders schreiben lernen. Von der Gegenwart zur Zukunft des Schreibunterrichts – ein Konzept zur Entwicklung und Förderung schreibstrategischer Kompetenzen in der Sekundarstufe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschdidaktik aktuell, Bd. 26).
- WYGOTSKI, LEW SEMJONOWITSCH (<sup>5</sup>1974): *Denken und Sprechen*. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- ZEH, JULIE (2006): Von der Heimlichkeit des Schreibens. In: Dies.: *Alles auf den Rasen*. Frankfurt: Schöfling, S. 201–213.

**Mag. Andrea Moser-Pacher**

ist seit 1981 im Schuldienst und unterrichtet Deutsch und Geographie an der HTL Weiz sowie seit 2004 Fachdidaktik Deutsch an der Karl-Franzens-Universität in Graz. Lehrerfortbildung an der PH Steiermark seit 1996, Mitglied der Lehrplankommission für Deutsch an HTL. Schwerpunkte: Identitätsorientierte Deutschdidaktik und Didaktik des Erzählens. E-Mail: andrea.moser-pacher@uni-graz.at

*Anmerkungen zum Kommentar von  
Andrea Moser-Pacher*

Werner Wintersteiner

**Wo befinden wir uns?  
Anmerkungen zu Andrea  
Moser-Pachers Kommentar  
»Wo finde ich mich?«**

Ich antworte auf den vorangehenden Kommentar »Wo finde ich mich?« als Leiter der wissenschaftlichen Arbeitsgruppe, die die teilzentrierte schriftliche Reife- und Diplomprüfung (SRDP) Deutsch ausgearbeitet hat. Es geht mir aber nicht darum, unsere Arbeit einfach zu verteidigen, sondern darum, in einem Dialog mit der Autorin mehr Klarheit über die Situation der Schreibdidaktik (und der Deutschdidaktik insgesamt) in Österreichs Schulen zu gewinnen.

Mit ihrer Kritik an der Aufsatzdidaktik und der Zentralmatura spricht Andrea Moser-Pacher vermutlich vor allem Lehrkräften aus der Seele, die sich ganz besonders engagieren: für ihre SchülerInnen, für einen kreativen Schreibunterricht, für Schreiben als zentrales Element der Persönlichkeitsbildung. In ihrem Kommentar ist die Sorge herauszulesen, dass die Zentralmatura dieses wichtige Anliegen des Deutschunterrichts behindern oder sogar verhindern könnte. Diese Sorge halte ich für unbegründet.

Wohlgemerkt, ich halte die Sorge für unbegründet, dass gerade die Zentralmatura eine derartige (negative) Wirkungsmacht entfalten könnte. Hingegen nehme ich die Sorge sehr ernst, dass ein subjektorientierter Deutschunterricht, der die Gegenstände des Faches den SchülerInnen tatsächlich erschließt,

marginalisiert werden könnte. In meinen Anmerkungen möchte ich diese Dinge, die in Moser-Pachers Kommentar meines Erachtens zu Unrecht vermengt werden, etwas auseinanderklauben. Denn die Frage »Wo finde ich mich?« kann wohl erst beantwortet werden, wenn wir uns den Fragen stellen: Wo befinden wir uns? Was ist eigentlich Sache? Das wird vielleicht einen anderen Blick auf die neue Reifeprüfung bringen, aber nicht unbedingt einen anderen Befund der schulischen Situation selbst.

Andrea Moser-Pacher argumentiert auf verschiedenen Ebenen, die sie assoziativ, aber nicht argumentativ miteinander verknüpft. Das nimmt sie dann zwar immer wieder auch zurück, jedoch nur, um im nächsten Absatz wieder Zusammenhänge und Kausalketten zu suggerieren, die es – wie ich meine – in dieser Form nicht gibt.

Dies gilt vor allem für ihre zentrale Argumentationsfigur: Die Autorin setzt prinzipiell Aufsatzerziehung und Zentralmatura gleich. Doch müsste man wohl zwischen einem didaktisch begleiteten und gesteuerten Lernprozess und einer Prüfungssituation, speziell einer Abschlussprüfung, unterscheiden. Sonst hieße das zu unterstellen, dass alles, was bei der Reifeprüfung verlangt wird, automatisch auf den Deutschunterricht durchschlägt. So als ob ab nun Schreibunterricht nur mehr die Form einer Prüfung annehmen könnte, und zwar genau eine nach dem Muster der Reifeprüfung. So als ob nur mehr das, was bei der Reifeprüfung verlangt wird (oder verlangt werden könnte), Inhalt des Schreibunterrichts sein dürfte. Da die Reifeprüfung (wie schon bisher, aber doch in rigider Form) klar überprüfbare Leistungen verlangt, schlussfolgert die Autorin:

»Schmerzlich nehme ich nun wahr, dass diese freiere Seite des Schreibunterrichts unterzugehen droht.«

Eine Abschlussprüfung folgt jedoch einer bestimmten Logik, die sich radikal von der des Unterrichts unterscheidet: Hier wird niemandem mehr etwas beigebracht, hier wird überprüft, über welche Kompetenzen diese Person verfügt. Im Gegensatz zu anderen Prüfungen hat die Abschlussprüfung auch keinen didaktischen Nebenzweck, als Beitrag zur Verbesserung der Leistung beim nächsten Mal. Die Idee der Abschlussprüfung ist die der Zertifizierung und damit der Vergleichbarkeit. In diesem Sinne ist eine zentrale Aufgabenstellung konsequenter als eine individuelle durch jede einzelne Schule oder jede einzelne Lehrkraft. (Natürlich gehört dazu auch eine zentrale Beurteilung. Diesen, wie ich finde, notwendigen und dazu gehörenden zweiten Schritt ist die österreichische Bildungspolitik bekanntlich nicht bereit zu gehen.) Die Abschlussprüfung Matura bestätigt ein gewisses schulisches Niveau sowie die Universitätsreife. Sie ersetzt also eine universitäre Aufnahmeprüfung, wie sie in vielen Ländern üblich ist. Eine gewisse Standardisierung ist daher nur recht und billig. Das ist nichts Neues, das war schon bislang so. Und schon bisher sind die Lehrkräfte vor der gewiss nicht angenehmen Aufgabe gestanden, mit ihrer Notengebung die »Reife« entweder zu bestätigen oder abzuspochen.

Neu ist allerdings, dass durch die Zentralisierung der Aufgabenstellung ein bestimmter Normierungsdruck entsteht: Es muss zunächst ein Standard, ein Format für die Maturaaufsätze bestimmt werden. Dazu später. Ferner müssen die Textsorten festgelegt werden, die bei den Maturafragen zum Einsatz kommen, da-

mit alle (Lehrkräfte und SchülerInnen) eine faire Chance haben, sich darauf vorzubereiten. Und es müssen Spielregeln der Beurteilung fixiert werden, um wenigstens ein Minimum an Vereinheitlichung bei der Bewertung und Notengebung zu erzielen. Das hat zweifelsohne auch Auswirkungen auf den Unterricht – den so genannten Wash-back-Effekt – und genau diese Auswirkungen sind durchaus erwünscht. Machen wir uns doch nichts vor. Wir können nicht davon ausgehen, dass bisher alle SchülerInnen bis zur Reifeprüfung in den Genuss eines systematischen Schreibunterrichts gekommen sind, in dem sie sich Schritt für Schritt wenigstens gewisse Grundbegriffe des Schreibhandwerks erarbeiten konnten, ein Prozess, in dem sie professionell und freundlich begleitet wurden. Wenn die Zentralmatura dazu beitragen kann, das Bewusstsein für die Notwendigkeit eines systematischen Schreibunterrichts zu erhöhen und die Lehrkräfte dazu zu veranlassen, ihre eigenen Kompetenzen zu erhöhen, dann ist schon viel gewonnen.

Gerade an diesem Punkt erfolgte aber ein Einspruch von Andrea Moser-Pacher. Geht es nicht darum, so ihre rhetorische Frage, »die starren schulischen Formen zu überwinden und das Motto Schreiben statt Aufsatzerziehung« umzusetzen? Wo bleibt in unserem Konzept, so Moser-Pacher weiter, Schreiben als reflexive Praxis oder klärendes, kommunikatives, poetisches Schreiben bzw. auch Schreiben für sich und andere? Stattdessen seien wir auf Textsorten fixiert, was ganz in die falsche Richtung führe. »Es gäbe genug Geschichten aus dem Bereich zu erzählen, wo Lehrkräfte erwachende Schreibfreude mit rigiden Textsortenrichtlinien zunichte machen.«

Ich meine, dass Moser-Pacher hier einen Gegensatz konstruiert, der recht unproduktiv ist. Dieser Gegensatz hat allerdings durchaus Tradition in der Deutschdidaktik. Slogans wie Schreiben statt Aufsatzerziehung sind ja bekannte Buchtitel. Man darf aber nicht vergessen, dass derartige polemische Positionen ein Teil des wissenschaftlichen Spiels sind, das darin besteht, vorherrschende Positionen herunterzumachen, um die eigene Richtung in ein umso strahlenderes Licht zu setzen. Das dient nicht unbedingt dem wissenschaftlichen Fortschritt. Jedenfalls stehen hinter dem hier vertretenen Gegensatz zwei grundverschiedene Positionen zum Schreiben: Einmal die Auffassung von Schreiben als Handwerk, das man erlernen kann; und zweitens die »genialische« Auffassung von Schreiben als genuinem Ausdruck des Selbst, das keine Regeln kennt und keine Regeln braucht. Beide Positionen schließen sich – von ihrem jeweiligen Selbstverständnis her – gegenseitig aus. Wenn man jedoch dieses Selbstverständnis kritisch hinterfragt, wird man zu dem Schluss kommen, dass diese Auffassungen so unvereinbar nicht sind. Es gibt eben verschiedene Schreibenlässe und Schreibformen: Schreiben kann der Selbstfindung ebenso dienen wie der Kommunikation mit anderen, der kritischen Reflexion des Ichs ebenso wie der Kritik von Texten anderer. Alles Schreiben hat eine handwerkliche Dimension, die man erlernen kann, und eine persönliche und künstlerische Dimension, die man zumindest entwickeln kann.

Andrea Moser-Pacher macht sich zur Anwältin des subjektiven, kreativen Schreibens, und das ist gut so. Denn für die Schreibmotivation ist dies eine wichtige, wenngleich nicht die einzige Quelle.

Mehr noch: Subjektives Schreiben dient der Persönlichkeitsbildung, und das ist schließlich ein ganz wesentliches Ziel des Deutschunterrichts. Allerdings heißt das keineswegs, dass nicht auch argumentierendes Schreiben der Persönlichkeitsfindung dienen kann. Jede Auseinandersetzung mit der Umwelt ist eine Herausforderung, sei sie nun ethischer oder emotionaler, ästhetischer oder intellektueller Natur. Und bei vielen Schreibenlässen wird man sich mehreren dieser Herausforderungen zu stellen haben. Mit einem Mythos muss dabei aber aufgeräumt werden: Dass Vorgaben bezüglich Thema, Textsorte oder Textumfang, da einschränkend, für den Schreibprozess hemmend wirken müssen. Ich würde es sogar umgekehrt formulieren. Ohne gewisse einschränkende Vorgaben, ohne Formung also, ist überhaupt kein Schreibprozess möglich. Das gilt keineswegs nur für Argumentieren und Analysieren, das gilt gerade für Kreativität und Individualität, wie kein Geringerer als der italienische Autor Gianni Rodari in seinem Klassiker *Grammatik der Phantasie* betont. Auch die Phantasie braucht eine Grammatik, auch die Individualität braucht einen Rahmen, um sich entfalten zu können. Warum sollten Textsorten wie die Erörterung, der Kommentar, die Meinungsrede oder eine Textanalyse nicht die Gefäße sein für die Gedanken, die die KandidatInnen selbstständig entwickeln?

Hier kommt aber noch ein Aspekt hinzu, wo ich anderer Meinung als Andrea Moser-Pacher bin. Wir (die Arbeitsgruppe Reifeprüfung) haben uns dafür entschieden, dass die SchülerInnen in den fünf Stunden zwei nicht allzu lange Texte verfassen sollen. Es soll sich um zwei verschiedene Textsorten handeln, aber bei-

de Aufgaben erfordern, dass sich die KandidatInnen dazu mit Ausgangstexten auseinandersetzen, auf diese (vor allem) argumentierend oder interpretierend eingehen. Dies ist ein Kernstück der neuen Matura.

Andrea Moser-Pacher hingegen betont: »Ich setzte viel mehr auf die Formel: Was hat das mit mir zu tun – und lasse die Schülerinnen und Schüler vielfach essayistische Reflexionstexte verfassen, in denen ihr Ich angesprochen wird und ihre persönlichen Erfahrungen und Gedanken vertieft werden können. Der eigenen Stimme – der »Voice« – soll Raum und Zeit gegeben werden.«

Das ist eine wichtige und legitime Form der Schreibdidaktik (solange Vorkehrungen getroffen werden, dass SchülerInnen ihre »persönlichen Erfahrungen und Gedanken« nicht völlig preisgeben müssen, wenn sie dies nicht wollen, zum Beispiel durch verfremdende Formen, etwa das Sprechen aus einer Figurenperspektive). Es darf aber zweifelsohne nicht die einzige Form bleiben. Bei der Reifeprüfung sind die KandidatInnen wie gesagt dazu herausgefordert, sich mit fremden Positionen (in den Ausgangstexten) auseinanderzusetzen und nicht nur aus ihrem Inneren zu schöpfen, auch wenn dabei »großartig eigenwillige Texte« herauskommen könnten. (Das ist ein Punkt, auf den die Kritikerin der Reifeprüfung übrigens gar nicht eingeht.) Ich bin überzeugt, und die Schreibforschung zeigt es, dass die Auseinandersetzung mit dem Anderem nicht das Hindernis zur eigenen Entfaltung ist, sondern vielmehr der Königsweg. Durch Abwehr und Integration, durch Widerstand und Anpassung gegenüber der Andersheit der Anderen nehmen wir unsere Umwelt wahr, orientieren wir uns in ihr, finden wir uns selbst.

Umgang mit Alterität ist das A und O jedes Lernprozesses. Das gilt auch für die Schreibdidaktik.

Deswegen fühle ich mich auch sehr missverstanden, wenn Andrea Moser-Pacher schlussfolgert: »Der Denkrahmen Textsorte war also der Ausgangspunkt für die Zentralmatura, was auch durchaus plausibel ist, denn Texte mit einem klaren Erwartungshorizont sind problemlos, und ohne viel nachdenken zu müssen, messbar.« Der Denkrahmen ist vielmehr die textsorten- und kriterien-geleitete Auseinandersetzung mit Informationen und Positionen, die nicht unbedingt die eigenen sind, die Aufforderung, »Antworttexte« zu verfassen. Das ergibt zwar einen Erwartungshorizont, aber der ist keineswegs so »klar«, dass damit die Texte »problemlos, und ohne viel nachdenken zu müssen, messbar« und beurteilbar wären. Im Gegenteil, in allen unseren Handreichungen betonen wir, dass die Bewertung eines Maturatextes ein Akt der Interpretation ist, der umso besser gelingt, je klarer die dabei angewandten Kriterien sind.

Zusammengefasst: Ich meine, dass das Format der zentralisierten Maturaaufgaben anspruchsvolle Themenstellungen erlaubt und befördert, die die Persönlichkeit und intellektuellen Fähigkeiten der KandidatInnen herausfordern. Daher ist auch ein vielfältiger und personenzentrierter Schreibunterricht sicher die beste Vorbereitung auf die Matura, und kein geistloses *teaching to the test*.

Obwohl ich also mit der Kritik Andrea Moser-Pachers keineswegs einverstanden bin, gibt mir ihr leidenschaftliches Plädoyer, verfasst aus der Perspektive einer BHS-Lehrerin und universitären Fachdidaktikerin, sehr zu denken. Vor allem ihr abschließendes bitteres Resü-

mee: »Dass man Poetisches Schreiben wunderbar zum Erkenntnisgewinn nutzen könnte, scheint für viele unvorstellbar zu sein, dass man es noch mehr fördern müsste, übersteigt alle Horizonte. Prüfen – und für die Prüfung vorbereiten – wird immer mehr zu unserem Hauptgeschäft, die Geste der Einladung in die weite Welt des Wissens wird, fürchte ich, mehr und mehr verkümmern. So bleiben wir bei der kleinräumigen Vermessung einer vorgefertigten Welt.«

Ich gehe davon aus, dass die Autorin diese Ansicht zwar aus Anlass der neuen Reifeprüfung formuliert, dass sie aber solche Sorgen schon länger mit sich trägt. Wie sie in ihrem Text andeutet, hat sie in der Deutschunterricht-Szene genug Belege gefunden, die sie in dieser pessimistischen Ansicht bestärken. So wenn sie, völlig zu Recht, das Argument zurückweist, dass die zu erlernenden Textsorten den praxisorientierten Anspruch der Berufsbildenden Höheren Schulen widerzuspiegeln haben. Doch gerade das ist ja durch einen gemeinsamen Textsortenkatalog für AHS und BHS verhindert worden. Ich habe zwar weniger Einblick in die alltägliche schulische Praxis und möchte daher nicht darüber spekulieren, wie selbstbewusst und eigenständig Lehrkräfte auf die neue Deutschmatura reagieren. Doch kann ich insgesamt einen durchaus beunruhigenden bildungspolitischen Trend zur Standardisierung und Uniformierung des Bildungswesens erkennen, der letztlich ökonomische Motive als Hintergrund hat. Wenn die neue Reifeprüfung in diesem Kontext wahrgenommen würde, und vor allem, wenn in vorauseilendem Gehorsam daraus ein ausschließlich auf die Reifeprüfung zugeschnittener und reduzierter Unterricht erfolgte, hätte das

sicher tatsächlich verheerende Folgen. Aber der Reifeprüfung bereits den Zwang zu so einem Verhalten zu unterstellen, ist selbst so eine Art vorauseilender Gehorsam.

Ich hoffe jedenfalls, dass – gestärkt durch eine breite deutschdidaktische Debatte, auch im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen – die Alltagspraxis bald zeigen wird, dass die neue Reifeprüfung ein »Papiertiger« ist. Das heißt, ihre Anforderungen sind zwar sinnvoll, aber keineswegs so überhöht, dass man versucht sein könnte, durch stures Kopieren der Prüfungssituation auf die Matura vorzubereiten. Gerade kritische Lehrkräfte wie Andrea Moser-Pacher könnten doch ein Beispiel geben, dass eine sinnvolle Kombination von kreativen und stärker strukturierten Aufgaben nicht nur die beste Ausbildung mündiger Menschen ist, sondern auch die beste Vorbereitung auf die Reifeprüfung.

#### Literatur

RODARI, GIANNI (<sup>4</sup>2008): *Grammatik der Phantasie. Über die Kunst, Geschichten zu erfinden*. Stuttgart: Reclam.

---

WERNER WINTERSTEINER ist Deutschdidaktiker und Friedenspädagoge, stellvertretender Leiter des Instituts für Deutschdidaktik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt sowie Co-Herausgeber der Zeitschrift *informationen zur deutschdidaktik (ide)* und der Buchreihe *ide-extra*.

E-Mail: werner.wintersteiner@aau.at

Ulf Abraham

## Schreiben fördern bleibt das Ziel

Eine Antwort auf Andrea Moser-Pachers Kommentar »Wo finde ich mich?«

»SRDP-orientierte neue Schreibdidaktik« – gibt es die, soll es sie geben?« So fragt die Autorin in der Überschrift. Es ist nachvollziehbar und begrüßenswert, dass die Teilzentralisierung der Reifeprüfung Anlass gibt, über schreibdidaktische Grundfragen nachzudenken. Diese Frage allerdings ist aus meiner Sicht nicht weiterführend. Die Reifeprüfung begründet zunächst einmal überhaupt keine Schreibdidaktik, schon gar keine »Retro-Schreibdidaktik«. Sie hat zwar sicherlich, wie jede andere Prüfung, Washback-Effekte auf den Unterricht, die beobachtet und dokumentiert werden sollten. Aber sie hebt keineswegs alles aus, was in den letzten fünfundzwanzig Jahren zur Öffnung des sogenannten Aufsatzunterrichts beigetragen hat und was in diesem Kommentar zu Recht als Fortschritt hervorgehoben wird. Das gilt insbesondere für langfristige, die Persönlichkeitsentwicklung betreffende und nicht rein kognitive Lernprozesse, die durch Schreiben angestoßen werden können. Hierzu sagt die Autorin Wichtiges, dem ich gar nichts hinzufügen möchte.

Nur so viel: Der »Denkrahmen Textsorte« war sicherlich nicht »der Ausgangspunkt für die Zentralmatura«. Richtig ist vielmehr, dass die Erarbeitung von Textsortenbeschreibungen (die übrigens keine »Richtlinien« sind) relativ spät im Arbeitsprozess angesiedelt war – nach-

dem weit Grundsätzlicheres geklärt war, darunter vor allem die Frage, welche Kompetenzen überhaupt in der Reifeprüfung Deutsch überprüft werden können, wie sie zu unterscheiden sind und wie sie einander beeinflussen. Konkrete Textsorten und Operatoren zu benennen und soweit wissenschaftlich vertretbar kurz zu charakterisieren, war demgegenüber eine nachgeordnete Aufgabe, die (jedenfalls in meiner Wahrnehmung des Prozesses) einer sich immer deutlicher artikulierenden Erwartung an die Arbeitsgruppe entsprach: Zu Textsorten und Operatoren nichts halbwegs Verbindliches zu sagen, hätte einen Sturm der öffentlichen Entrüstung ausgelöst, und das zu Recht.

Dass die Auswahl an Textsorten/Schreibformen, die zunächst in der internen Diskussion war viel größer war als das, was am Ende übrig blieb, braucht dabei kein Geheimnis zu sein; wer vom Fach ist, wird es sich denken können. Die im Kommentar ausdrücklich erwähnte und gelobte Schreibaufgabe aus der Perspektive eines Baums war nicht »vom BIFIE lanciert«, sondern diesem von der Arbeitsgruppe zur Verfügung gestellt; sie stammt aus der ersten Phase eines Prozesses, in dem versucht wurde, Grenzen für die Offenheit denkbarer Prüfungsaufgaben zu finden. Anzunehmen, es seien tatsächlich nur die neun Textsorten diskutiert und erprobt worden, die im Augenblick (und zwar offen für Erweiterung, wie man im Abschlussbericht nachlesen kann!) beschrieben sind, unterstellt einer Fachkommission, auf eine beinahe kränkende Weise, unprofessionelles Vorgehen. Diese hat auch nicht »Operatoren als Rettung des schulischen Schreibens« betrachtet oder empfohlen; eine solche Rettung war nicht ihr Auftrag.

Dieser Auftrag war viel kleiner und dennoch schwer genug: operationalisierbare Vorschläge zu machen, wie im Deutschunterricht erworbene Fähigkeiten und Kenntnisse vergleichbarer, erwartbarer und mehr an Kompetenzen orientiert als bisher – damit aber fairer – geprüft werden könnten.

Im Übrigen sind, linguistisch und schreibdidaktisch betrachtet, natürlich nicht Textsorten »rigide«, sondern allenfalls Lehrkräfte, die »erwachende Schreibfreude mit rigiden Textsortenrichtlinien zunichte machen«. Die in dieser Formulierung der Autorin zum Ausdruck kommende Sorge ist die, dass die Prüfungsvorgaben für die Zentralmatura eine solche falsche Haltung unterstützen könnten. Ich fürchte allerdings, die Sorge ist berechtigt. Am Rande einer Fortbildungsveranstaltung in Österreich sagte mir kürzlich eine Teilnehmerin, »neun Aufsatzgattungen« seien »eindeutig zu viel« für die neue Reifeprüfung. Sie hat Recht, aber ganz anders, als sie glaubt: Schon eine »Aufsatzgattung« wäre zu viel. Um (einzuübende) Aufsatzgattungen darf es überhaupt nicht gehen. Wer das annimmt, hat den Sinn kompetenzorientierten Schreibunterrichts nicht verstanden. Textsorten sind keine Gattungen oder Formen, sondern auf eine (Haupt)Funktion des Textes hin gebündelte Lesererwartungen. Um diese jeweils zu klären, braucht es genau das Schreiben als reflexive Praxis, das die Autorin vermisst. (Ob sie es an österreichischen Schulen zu Recht vermisst oder nicht, wäre eine nur empirisch zu klärende Frage.) Der Erfolg der SRDP steht und fällt damit, dass Deutschlehrer/innen beginnen (oder damit fortfahren!), Schreiben tatsächlich als funktionale und reflexive Praxis zu unterrichten. Das schließt

selbstverständlich »klärendes, kommunikatives, poetisches Schreiben« ein: Nicht alles, was im Deutschunterricht vermittelt werden kann und soll, ist in der SRDP zu überprüfen.

Nicht hilfreich, und sachlich un gerechtfertigt, ist die Verbreitung von Untergangsstimmung: »... nun ist vielerorts Schluss mit der Lehr- und Methodenfreiheit der Deutsch-Lehrkräfte«. Damit wird Prüfungsformaten eine Stellung, ja: eine Macht eingeräumt, die ihnen nicht zusteht. Aus meiner Sicht bleibt völlig unstrittig, »dass man Poetisches Schreiben wunderbar zum Erkenntnisgewinn nutzen könnte«, ebenso »dass man es noch mehr fördern müsste«. Lehr- und Methodenfreiheit einzuklagen, ist sympathisch und bis zu einem gewissen Grad auch legitim – insofern gerade im Zeichen zentraler Abschlussprüfungen Lehrkräfte Handlungsspielräume brauchen, um ihre Schüler/innen darauf vorzubereiten. Solche Freiheit findet aber dort ihre Grenze, wo es um den legitimen Anspruch der Prüflinge auf Chancengleichheit geht. Insofern hat die Politik (nicht die Arbeitsgruppe!) hier eine Grundsatzentscheidung getroffen, die auf eine Güterabwägung hinausläuft: Der Anspruch der Schüler/innen auf (auch schulartenübergreifende) Berechenbarkeit und (auch internationale) Vergleichbarkeit der geforderten Leistung steht über dem Anspruch der Lehrkräfte, frei zu entscheiden, was und wie sie unterrichten wollen.

Es bleiben einige im Kommentar der Kollegin Moser-Pacher aus meiner Sicht durchaus zu Recht beklagte Probleme:

- dass die prinzipiell erwünschte Adressatenorientierung und pragmatische Situierung des Schreibens in den Prüfungsaufgaben leicht zu



- künstlichen, gerade nicht motivierenden Vorgaben führen können;
- dass gegenwärtig Fortbildungen zur Zentralmatura in Österreich anscheinend alle andern Themen verdrängen – das wäre auch für mich ein Grund zum Protest, ist aber kaum der Arbeitsgruppe anzulasten;
  - dass »zwei Wochenstunden bei im Durchschnitt sehr großen Klassen« nicht ausreichen – auch das ist richtig, spricht aber doch nicht gegen transparent(er)e Bewertungskriterien und einheitlichere Prüfungsformate für die Matura.

Hinzu kommt noch das – nicht fachspezifische, sondern die Schule im Ganzen betreffende – Problem, dass Prüfen in der Selbstwahrnehmung vieler Lehrkräfte das »Hauptgeschäft« sei; das ist (soweit es denn stimmt!) sehr bedenklich. Einen Wandel im Selbstverständnis und in der Unterrichtskultur des Systems Schule zu Wege zu bringen, war aber nicht Auftrag einer Arbeitsgruppe, die Vorschläge für Prüfungsformate zu machen hatte. Deren jetzt beginnende Umsetzung, ein Monitoring vorausgesetzt, könnte aber durchaus langfristig zu einem solchen Wandel beitragen: Die SRDP hat aus meiner Sicht nicht nur die Risiken und Nebenwirkungen, von denen Kollegin Moser-Pacher fast ausschließlich spricht, sondern hoffentlich auch Wirkungen: Wenn Schüler/innen der Oberstufe künftig mehr und bewusster schreiben, wenn sie dafür konstruktive Rückmeldung zu ihren Texten bekommen und auf diese Weise lernen, in der Prüfung eine Schreibaufgabe unter Anwendung der erworbenen Kompetenzen zu lösen, dann ist viel gewonnen. Dazu braucht es allerdings Lehrer/innen, die – statt von

»Aufsatzgattungen« zu reden – tatsächlich Textkompetenz als ihren Vermittlungsauftrag begreifen und weder Formen noch Sorten »rigide« auslegen: Ein verständiger Umgang mit den neuen Prüfungsaufgaben setzt Lehrer/innen voraus, die über den »Denkrahmen Textsorte« hinausdenken können. Andrea Moser-Pacher könnte selbst ein Vorbild in dieser Hinsicht sein. Auch das wäre dann eine mögliche Antwort auf die Frage, wo sie sich in diesem Prozess wiederfindet.

## ide empfiehlt



Meri Disoski, Ursula Klingeböck,  
Stefan Krammer  
**(Ver)führungen**

Räume der Literaturvermittlung.  
(= ide-extra, Bd. 19).

Innsbruck u. a.: StudienVerlag, 2013, 200 Seiten.  
ISBN 978-3-7065-5221-9 • EUR 29,90

Literatur hat es heutzutage schwer: in der Schule, in der Öffentlichkeit und sogar in der Geborgenheit des Privaten – so der allgemeine kulturpessimistische Tenor des letzten Jahrzehnts. Konstatiert wird ein zunehmender »Leserschwund« bei Jugendlichen, die statt zu Büchern viel lieber zu anderen Medien greifen, weiter wird angesichts der radikalen Veränderung der medialen Landschaft (man denke nur an E-Books & Co.) das Ende der Buchkultur überhaupt prophezeit. Auch der Literaturunterricht geriet in Folge neuerer Tendenzen der Didaktik wie Kompetenzorientierung und Standardisierung

unter wachsenden Legitimationsdruck. Wozu noch Literatur, wenn über die Hälfte der Schülerschaft dafür nicht zu gewinnen ist und ein Großteil der Lernenden nicht einmal über basale Lesekompetenzen verfügt?

Der vorliegende Band, der die Ergebnisse einer internationalen und interdisziplinären Tagung zur Literaturlehr- und lernforschung präsentiert, versucht aus einer erfrischend neuen Perspektive auf eine der zentralsten Fragen des »bildungstheoretischen, (fach)wissenschaftlichen und schulpolitischen Diskurses« eine Antwort zu geben, nämlich: »Wer unter welchen Bedingungen, mit welchen Mitteln und zu welchem Zweck [zu Literatur] (ver-)führt werden bzw. (ver)führen kann« (S. 9). In diesem Sinne ist der Titel des Bandes gut gewählt, weil er deutlich macht, auf wie viele verschiedene Weisen SchülerInnen und (Nicht-)LeserInnen für Literatur begeistert werden können, zugleich aber auch zu verstehen gibt, dass hinter der Kunst der Verführung eine konsequente Arbeit der Führung steckt: Als Verführer/in soll man neue Wege entdecken und die Verführten gekonnt auf diesen Wegen begleiten – eine Begleitung, die weder ihren Gegenstand, die Literatur nämlich, noch die Verführten mit ihren je eigenen Zugängen und Dispositionen aus den Augen verliert, geschweige denn diese instrumentalisiert. Somit geht die Untersuchung der Vermittlungsmöglichkeiten – wie die HerausgeberInnen in ihrer Einleitung hervorheben – immer auch mit einer kritischen Reflexion der kulturpolitischen Funktion öffentlicher Institutionen in Bezug auf ihre Machtausübung und Beeinflussung der Rezeptionsweisen einher.

Bei der Ausleuchtung der Rolle von Literatur in bzw. für unterschiedliche/n »learning communities« schlägt der Band zwei Richtungen ein: Einerseits werden verschiedene »Institutionen des sekundären und tertiären Bildungssektors« sowie öffentliche Einrichtungen daraufhin untersucht, welchen besonderen Beitrag sie zur Literaturvermittlung leisten, andererseits wird der Frage nachgegangen, wie sich neue mediale Formen von Literatur bzw. »mediale Transformationsprozesse« auf die Rezeption und die Vermittlung von Literatur auswirken. Somit öffnet der Band den Blick nicht nur auf neue »Räume der Literaturvermittlung«, die für die Schule wiederentdeckt werden sollten, sondern macht auf eine notwendige »Kanonerweiterung« schulischer Lektüre und schulischen Umgangs mit den behandelten Literaturformen aufmerksam.

Der erste Teil des Bandes erkundet institutionelle Räume der Literaturvermittlung im weiteren Sinne des Wortes, indem neben Literaturmuseen (Beitrag von Julia Danielczyk) und Bibliotheken die Literaturkritik (Beitrag von Daniela Strigl) und die mediale Inszenierung von Literaturpreisen als machtvolle Institutionen definiert werden. So verschieden diese Institutionen sein mögen, trifft eines auf alle zu: dass sie sich in der wachsenden Medialisierung und Digitalisierung neu positionieren müssen. Dies gilt im besonderen Maße für Bibliotheken, die – so Ulrike Tanzer – künftig als »multimediale Lese- und Lernwerkstätten« mehrere Funktionen gleichzeitig erfüllen sollten, u. a. als »Orte des ziellosen Lesens«, des sozialen Austauschs und des interkulturellen Lernens. Doris Moser zeigt wieder-

um, wie die mediale Inszenierung des Bachmann-Preises und des Deutschen Buchpreises unsere Aufmerksamkeit und Wahrnehmung »generiert« und lenkt, indem sie bestimmte Texte und AutorInnen zum medialen Event macht. Dabei spielt das Literarische eine eher sekundäre Rolle, inszeniert wird vielmehr der gesamte Akt des Vermittlungsvorgangs, der ebenfalls einer kritischen Prüfung unterzogen werden soll.

Der zweite Teil des Bandes fokussiert auf mediale Räume und fragt vorwiegend nach der komplexen Beziehung zwischen diversen (digitalen) Medien und traditionellen Formen von Literatur. Während Günther Stocker aus einer medienkritischen Perspektive wesentliche Unterschiede zwischen dem Flatscreen-Lesen und dem Buchlesen herausarbeitet und auf die negativen Konsequenzen der neuen Modalitäten des Lesens hinweist, zeigt Christiane Zintzen anhand zahlreicher Beispiele der Netzliteratur neue Möglichkeiten des literarischen Schreibens auf, das mit einer bisher unbekanntten Freiheit der AutorInnen einhergeht. Ihre Erkenntnisse können gewiss auch für einen Literaturunterricht fruchtbar gemacht werden, der der Lebenswelt der SchülerInnen durch die Einbeziehung neuer Medien Rechnung tragen will. Matthis Kepser plädiert abschließend dafür, Literaturverfilmungen als Gattung ernst zu nehmen und nicht einfach gegen das Buch-Original auszuspielen. Er schlägt deswegen einen neuen, rezeptionsanalytischen Umgang mit Literaturverfilmungen vor, der u. a. für Fragen der Herausbildung von Werturteilen, des Zusammenhangs von Medienformat und Rezeptionsverhal-

ten und für ästhetische Kriterien der jeweiligen MediennutzerInnen sensibilisiert.

Der letzte Teil des Bandes ist den performativen Räumen gewidmet und spannt den Bogen vom Improvisationstheater über szenische Methoden des literarischen Verstehens und Poetry Slams bis hin zu Autorenlesungen. Für viele der Beiträge sind neuere theaterwissenschaftliche Konzepte – zum Beispiel der theatersemiotische Katalog von Fischer-Lichte – ebenso relevant wie die Klärung von Begriffen wie »Performanz«, »Inszenierung« oder »Theatralität« (vgl. beispielsweise bei Wiebke Dannecker). Um die Kunst der Wahrnehmung theatraler Aufführungen zu fördern, plädiert Stefan Krammer für eine »aufführungsbezogene Dramenlektüre«, die die aufmerksame Rezeption der Aufführung der Textlektüre vorzieht. Susanne Hochreiters Ansatz verdeutlicht, dass Improvisation, Raum- und Körperwahrnehmung nicht nur für Vermittlungsprozesse, sondern auch für das emotionale Nachvollziehen des Gelesenen wesentlich sind. Szenische Methoden stellen somit neben handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben oder Poetry Slams eine attraktive Alternative dar, Literatur auch im Klassenzimmer erfahrbar zu machen. Dass Performanz, Improvisation und Grenzüberschreitungen zwischen Text, Bild, Musik und Körper auch bei Autorenlesungen und innovativen Theaterformen eine besondere Rolle spielen, zeigen die Interviews mit Michael Stavarič und Eva Brenner, die direkt aus der Praxisarbeit heraus über die Möglichkeiten, Literatur einem breiten Publikum näherzubringen, berichten.

Die engagierte Arbeit der KünstlerInnen, Literatur- und KulturwissenschaftlerInnen sowie DidaktikerInnen, die in diesem Band zu Wort kommen, legen davon Zeugnis ab, dass es zahlreiche Möglichkeiten gibt, Junge und Alte zu Literatur zu (ver)föhren – man muss sich nur auf die immer neuen Attraktionen der Literatur einlassen. Dafür gibt der vorliegende Band genug Mut und Denkanstöße.

---

HAJNALKA NAGY ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutschdidaktik (AECC Deutsch) und Lehrbeauftragte (Schwerpunkt: Literaturdidaktik) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. E-Mail: hajnalka.nagy@aau.at

## Neu im Regal

Helmuth Feilke, Juliane Köster,  
Michael Steinmetz (Hg.)  
**Textkompetenzen in der  
Sekundarstufe II**

Stuttgart: Fillibach bei Klett, 2012.  
419 Seiten.

ISBN 978-3-1268-8049-7 • EUR 25,00

Der Entwicklung von Textkompetenz, als Zusammenführung der Rezeption und Produktion von Texten in einer literalen Gesellschaft, wird in den letzten Jahren besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Dazu tragen Anforderungen in den neuen standardisierten Reife- und Diplomprüfungen (in den deutschsprachigen Ländern), in den Bildungsstandards formulierte Kompetenzbeschreibungen und eine auch durch die Nutzung neuer digitaler Medien engere Verzahnung von Schreiben und Lesen das Ihre bei. Die hier versammelten Beiträge nehmen Textkompetenzen in der Sekundarstufe II in den Blick, womit textbezogene Sprachkompetenzen gemeint sind, die von den HerausgeberInnen in »*metatextuelle*« – das heißt auf das Verstehen und die Analyse von Texten bezogene – und zum anderen »*intertextuelle*« – das heißt auf die Darstellung und produktive Weiterverarbeitung gelesener Texte bezogene Kompetenzen« (S. 8f.) unterteilt wer-

den, deren Erwerb als durchaus komplex und mit Ende der Schulzeit als noch nicht abgeschlossen angesehen werden kann. Der erste Teil der Publikation rückt normative Erwartungen, insbesondere fachwissenschaftliche und bildungsadministrative, mitunter als überzogen erkannte Anforderungen an MaturantInnen, ins Zentrum. Im zweiten Teil werden in den Bereichen »Lernen« und »Leisten« empirische und unterrichtspraktische Zugänge präsentiert. Die im Kapitel »Lernen« versammelten Beiträge nehmen unterschiedliche Wege, Schreib-, Lese- und Textkompetenzen auch in der Oberstufe zu vermitteln, von der Entwicklung diskursiver Fähigkeiten bis zur Nutzung webbasierter Schreibtechnologien sowie internetbasierter Kommunikation, in den Blick. Eine Auseinandersetzung mit Prüfungsaufgaben sowie den Leistungen von AbiturientInnen erfolgt im Kapitel »Leisten«.

Die vorliegende Publikation richtet den Blick auf die Tatsache, dass Textkompetenz auch mit älteren SchülerInnen und Studierenden weiterentwickelt werden muss, plädiert aber auch dafür, Anforderungen für AbiturientInnen (und somit auch für StudienanfängerInnen) realistischer zu definieren. Neben den theoretischen Ausführungen mit ihrem hohen Informationsgehalt und den Analysen von Texten von AbiturientInnen werden auch in der Unterrichtspraxis erprobte Anregungen zur Entwicklung von Textkompetenz vorgestellt. Die gebotene Bandbreite der Darstellung macht diesen Sammelband zu einer lohnenden Lektüre für Lehrende an Schulen, Pädagogischen Hochschulen und Universitäten gleichermaßen.

Maik Philipp

### **Motiviert lesen und schreiben**

Dimension, Bedeutung, Förderung.  
Seelze: Klett Kallmeyer, 2012. 231 Seiten.  
ISBN 978-3-7800-4964-3 ● EUR 24,95

Maik Philipp, Anita Schilcher (Hg.)

### **Selbstreguliertes Lesen**

Ein Überblick über wirksame  
Leseförderansätze.  
Seelze: Klett Kallmeyer, 2012. 261 Seiten.  
ISBN 978-3-7800-4906-3 ● EUR 24,95

Cornelia Rosebrock, Daniel Nix,  
Carola Rieckmann, Andreas Gold

### **Leseflüssigkeit fördern**

Lautleseverfahren für die Primar-  
und Sekundarstufe (= Praxis Deutsch).  
Seelze: Klett Kallmeyer, 2011. 189 Seiten.  
ISBN 978-3-7800-1073-5 ● EUR 29,95

Viel wurde bereits publiziert zur Bedeutung des Erwerbs der Schlüsselqualifikationen Lesen und Schreiben in einer literalen Gesellschaft, immer noch gibt es viel zu entdecken. Die hier vorgestellten Publikationen nehmen unterschiedliche Teilbereiche in den Blick und stellen verschiedene Förderansätze, Übungen und Strategien vor, die Lernende und Lehrende in ihrem Bemühen um einen verbesserten Kompetenzaufbau unterstützen sollen.

Mit einem sehr wesentlichen Teilbereich der Lesekompetenz, nämlich der Leseflüssigkeit, beschäftigt sich ein Forscher-Team der Goethe-Universität in Frankfurt. Basierend auf der Erkenntnis, dass viele Kinder Schwierigkeiten haben, Wörter und Sätze rasch genug zu erkennen, um flüssig lesen zu können, was in weiterer Folge auch das Textverständnis negativ beeinflusst, werden Lautleseverfahren als besonders hilfreiche Fördermethoden vorgestellt. Neben der theoretischen Fundie-

rung und empirischen Überprüfung der Methode war den AutorInnen die Umsetzbarkeit in der Unterrichtspraxis ein wesentliches Anliegen, und so können sich die LeserInnen ausführlich über lese-theoretische und -didaktische Grundlagen von Lautleseverfahren, über Diagnostik und Förderung der Leseflüssigkeit und die Methode der Lautlesetandems informieren und erhalten zusätzlich im Anhang bzw. auf der beiliegenden CD zahlreiche Materialien für den eigenen Unterricht.

Maik Philipp und Anita Schilcher identifizieren mangelnde Selbstregulation als typisch für schwache LeserInnen. Diese können den eigenen Lese-prozess nicht reflektieren und steuern und sind dadurch auch nicht in der Lage, zum Beispiel Motivation aufzubauen oder Lesestrategien gezielt einzusetzen. Darzulegen, wie LehrerInnen ihre SchülerInnen beim Kompetenzaufbau wirkungsvoll und auch im täglichen Unterricht praktikierbar unterstützen können, ist eines der Ziele des Bandes. Dafür werden die zahlreichen Leseförderprogramme, die Auswege aus der bei PISA und anderen Testungen festgestellten Lesekrise anbieten, genauer in den Blick genommen. Nach einer grundlegenden Einführung in theoretische und begriffliche Grundlagen sowie in Prinzipien einer effektiven Lese- und Schreibförderungen stellen die BeiträgerInnen die von ihnen erforschten und entwickelten Programme zur Leseförderung vor allem von LernerInnen an der Nahtstelle von Grund- und Sekundarstufe vor und vermitteln dabei auch das entsprechende Wissen, damit Lehrpersonen die Förderprogramme für ihre jeweilige Zielgruppe adaptieren können.

Maik Philipp setzt ebenfalls nicht allein beim kognitiven Vermögen der Lernenden an, sondern nimmt deren Schreib- und Lesemotivation in den Blick – unabdingbare Voraussetzungen für jedes nachhaltige Lernen und anders als soziale Herkunft durch schulische Maßnahmen beeinflussbar.

Basierend auf einer ausführlichen Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen und empirischen Perspektiven werden die Begriffe Lese- und Schreibmotivation und deren Zusammenhänge mit individuellen Lese- und Schreibleistungen der SchülerInnen geklärt sowie Möglichkeiten zur Förderung der Motivation präsentiert, Fallbeispiele stellen den Praxisbezug her. Es gilt, didaktische Konsequenzen aus der Erkenntnis zu ziehen, dass herausfordernde Texte und strategiebezogene Instruktionen SchülerInnen helfen, Textinhalte selbstständig zu erschließen, was zur Entwicklung von Selbstkompetenz und zu verbesserten Leistungen führt. Unterricht kann, u. a. durch kompetenzförderliche Leistungsrückmeldungen, sinnvolle Aufgaben, kooperatives Lernen, langfristig Fähigkeiten schulen und zugleich günstige motivationale Prozesse nutzen, damit SchülerInnen zu selbstregulierten Lesenden und Schreibenden werden.

Lehrerinnen und Lehrer werden in diesen fachlich fundierten und dennoch äußerst leserfreundlichen Publikationen Unterstützung und Anregungen für die eigene Unterrichtspraxis, insbesondere für die Förderung schriftschwacher LernerInnen, erhalten.

Ulrike Behrens, Brigit Eriksson (Hg.)  
**Sprachliches Lernen zwischen  
Mündlichkeit und Schriftlichkeit**

Bern: hep, 2011. 176 Seiten.

ISBN 978-3-0390-5770-2 • EUR 30,00

Die Reflexion über die Zusammenhänge schriftlicher und mündlicher Sprachkompetenz sowie deren Bedeutung für das Lernen steht im Fokus dieser Publikation, die zugleich auch den Auftakt zur neu konzipierten Buchreihe »Mündlichkeit« der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz PHZ Zug bildet. Seit der Veröffentlichung erster Untersuchungen zu den Bereichen der konzeptionellen Mündlichkeit bzw. konzeptionellen Schriftlichkeit hält das wissenschaftliche Interesse an dieser Thematik an. Im vorliegenden Sammelband werden die beiden Bereiche – gestützt auf empirische Forschung – für sich als »mehrdimensionale Sprachwelten«, insbesondere aber auch bezogen auf ihre Überschneidungen analysiert. Die AutorInnen der einzelnen Beiträge nehmen u. a. Folgendes in den Blick: die Bewertung mündlicher Leistungen im Unterricht, Gemeinsamkeiten und Unterschiede schriftlicher und mündlicher Argumentation, den Gebrauch einer alltäglichen Wissenschaftssprache im Unterricht, neben Beispielen aus dem frühen Sprachunterricht wird auch das Zusammenspiel von Hör- und Leseverstehen (Vorlesen zur Förderung der Lesekompetenz) am Ende der Sekundarstufe I untersucht. Die hier gesammelten Beiträge ergeben naturgemäß kein vollständiges, aber ein sehr facettenreiches Bild des »Sprachlichen Lernens zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit«.

Jan Hendrik Boland  
**Vier Augen sehen mehr als zwei**

Computergestütztes Peer-Feedback  
 im Deutschunterricht.

Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 2011.  
 205 Seiten.

ISBN 978-3-9421-5805-3 ● EUR 39,90

Um gute Texte zu verfassen, ist es wichtig zu wissen, was Textqualität ausmacht und welche Kriterien bei der Textproduktion besonders zu berücksichtigen sind. Dass dieses Wissen allein auch bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II noch nicht genügt, um immer optimale Ergebnisse zu erzielen, ist Schreibenden und Lehrenden zumeist bewusst. Im Sinne einer prozessorientierten Schreibdidaktik wird der Fähigkeit, eigene Texte überarbeiten zu können, große Bedeutung beigemessen – und so steht der Austausch über die Qualität von schriftlichen SchülerInnen-Texten im Zentrum dieser auf einer Dissertation beruhenden Publikation. Anders als bei bereits mehrfach insbesondere in Grund- und Sekundarstufe I erprobten Verfahren des mündlichen Feedbacks oder schriftlicher LehrerInnen-Kommentare wird in dieser Publikation computergestütztes Peer-Feedback in den Blick genommen. Schriftliche Kommentare am PC sollen den MitschülerInnen helfen, ihre Texte im Deutschunterricht zu überarbeiten, denn »vier Augen sehen mehr als zwei«; gleichzeitig wird die Aufmerksamkeit eigenen Texten gegenüber geschärft.

Die hier vorgestellte Peer-Feedback-Methode verdient interessierte Aufmerksamkeit und sollte unbedingt ihren Weg in die Unterrichtspraxis finden.

Petra Hüttis-Graff,  
 Christoph Jantzen (Hg.)  
**Überarbeiten lernen –  
 Überarbeiten als Lernen**

Stuttgart: Fillibach bei Klett, 2012. 352 Seiten.  
 ISBN 978-3-1268-8048-0 ● EUR 25,00

Mit der spannenden Frage, wie LernerInnen eigene oder fremde Texte überarbeiten, setzen sich die AutorInnen im vorliegenden Sammelband differenziert auseinander. In den einzelnen Beiträgen werden grundlegende Fragen erörtert und der Erwerb von Überarbeitungskompetenz untersucht, dabei werden bewährte Unterrichtsmethoden wie zum Beispiel Schreibkonferenzen, Lektorenrunden, Über den Rand hinaus schreiben, für die Grundstufe auch die Text-Hand, eingesetzt, aber auch (überarbeitete) Texte, Schreibstrategien sowie Gespräche der SchülerInnen während des Überarbeitens dokumentiert und analysiert. Die vorgestellten didaktischen Arrangements helfen – wie im Titel angekündigt – das Überarbeiten zu lernen und gleichermaßen durch das Überarbeiten zu lernen. Das Überarbeiten von Texten ist eine anspruchsvolle Verbindung von Textrezeption, -reflexion und -produktion mit hohen kognitiven Anforderungen. Dies bringt aber auch mit sich, dass Textüberarbeitungen nicht automatisch Textverbesserungen bedeuten – zumindest anfangs. Überarbeiten kann jedoch als hilfreiche Lernform eingesetzt werden und führt mit zunehmender Erfahrung auch zu verbesserter Textkompetenz.

Rezensionen: URSULA ESTERL